

Universidade de Brasília - UnB
CFORM/MEC/SEEDF

ALINE IZORADE DA SILVA ROQUE

MENINOS INVISÍVEIS:
O PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS EGRESSOS E EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E PROTETIVAS

Brasília-DF

2015

ALINE IZORADE DA SILVA ROQUE

MENINOS INVISÍVEIS:
O PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS EGRESSOS E EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E PROTETIVAS

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramento e práticas interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º anos) como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Professor Orientador: Kleber Aparecido da Silva

Brasília-DF

2015

MENINOS INVISÍVEIS:
O PROCESSO DE LETRAMENTO EM JOVENS EGRESSOS E EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E PROTETIVAS

ALINE IZORADE DA SILVA ROQUE

Monografia aprovada em _____ de _____ de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr. Kleber Aparecido da Silva
(1º membro: Orientador)

Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Nascimento Ribeiro Alves
(2º membro: Examinadora Interna)

Prof^a. Dr^a. Cátia Regina Braga Martins
(3º membro: Examinadora Externa)

*“Aqui nessa tribo
Ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua
Mas não entendemos o seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas não sorrimos à toa
Não sorrimos à toa*

*Aqui nesse barco
Ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectivas
Mas o vento nos dá a direção
A vida é que vai à deriva
É a nossa condução
Mas não seguimos à toa
Não seguimos à toa*

*Volte para o seu lar
Volte para lá*

*Volte para o seu lar
Volte para lá”*

Marisa Monte e Arnaldo Antunes

*Aos meus filhos, Angelo e Lara,
pelas horas que não pude estar presente...*

LISTA DE ABREVIATURAS

CCFV	Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CF	Constituição Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREAS	Centro de Referência Especializada em Assistência Social
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FEBEM	Fundação do Bem Estar do Menor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS	Política Nacional de Assistência Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
SECriança	Secretaria da Criança do Distrito Federal
SEDHS	Secretaria de Desenvolvimento Social e Humano
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UAMA	Unidade de Atendimento em Meio Aberto

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	População, segundo grupos de idade - Sobradinho II 2013
TABELA 2	População, segundo grupos de idade - Sobradinho I 2013
TABELA 3	População, segundo cor/raça - Sobradinho II
TABELA 4	População, segundo cor/raça - Sobradinho I
TABELA 5	Evolução de alguns indicadores Socioeconômicos Sobradinho I
TABELA 6	Evolução de alguns indicadores Socioeconômicos Sobradinho II
TABELA 7	Distribuição por sexo dos jovens que cumprem medidas - 2015
TABELA 8	Distribuição por idade dos jovens que cumprem medidas - 2015
TABELA 9	Tipos de Medida
TABELA 10	Reincidência de Jovens
TABELA 11	Situação de Escolarização no momento do ato infracional
TABELA 12	Escolarização dos jovens – 2015
TABELA 13	Situação de Escolarização Atual (2015) – EF
TABELA 14	Situação de Escolarização Atual (2015) – EM
TABELA 15	Defasagem Escolar Rede CRE Sobradinho
TABELA 16	Distorção Idade/Conclusão/Gênero CEF 07
TABELA 17	Distorção Idade/Conclusão/Gênero CEF 08
TABELA 18	Defasados Idade/Ano CEF 07
TABELA 19	Defasados Idade/Ano CEF 08

RESUMO

O presente estudo enfoca o ator de ato infracional, reconhecido como sujeito de direitos, objeto do princípio da proteção integral e prioridade irrestrita nas políticas públicas, pela análise do processo de (re) inclusão escolar e, assim, seu letramento. Os atuais instrumentos legais – SINASE, CF, ECA, LDB – preconizam a educação como direito universal a toda criança e adolescente. Entretanto, o processo de (re)inclusão de jovens egressos e em medida socioeducativa, vislumbrado na cidade de Sobradinho-DF, é precário. A relevância da pesquisa está em investigar o hiato existente nas ações dos entes sociais envolvidos no processo de inclusão escolar, bem como analisar a política de atenção ao jovem em medida socioeducativa, principalmente no processo de inclusão social e resgate do saber/letramento em prol da construção da cidadania. Finalmente, o estudo almeja uma reflexão sobre a função da socialização do conhecimento e qualificação e a identificação de métodos eficazes no trabalho com estes jovens.

Palavras-chaves – Medida Socioeducativa – Letramento – Educação – Jovem autor de ato infracional – ECA – Inclusão – Exclusão – Escola – LDB.

ABSTRACT

The present study focus on youngsters' offenders, foreseen as citizens with legal rights, subjects of full-time protection source and unrestricted public politics' priority for reinstatement in public schools, consequently, literacy maturity. SINASE, CF, ECA and LDB are the legal system tools that summons education as an Universal right to all Childs and adolescents. However, the procedure of youngsters' social (re)inclusion and social educational measures, illustrated in the city of Sobradinho - DF, are precarious. The importance of this research is to investigate the branches that were ripped of its existence within all parties involved in the reinstatement and inclusion of youngsters in public schools practices, as well as, analyze the political awareness dedicated to the youngsters in social educational programs, mostly in the process of schooling inclusion, knowledge replenishment and above all, social rescue to build a pro-active citizen. In conclusion, the study endeavors a reflection of knowledge socialization and qualification functions, in due course, identifying an efficient method on the work development with those youngsters.

KEY-WORDS – Social Educational Programs – Schooling – Literacy – Education – Inclusion – ECA – Exclusion – School – LDB – Youngsters' Criminal Offenders

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
OBJETIVOS	14
Objetivo Geral.....	14
Objetivos Específicos.....	14
JUSTIFICATIVA.....	15
Resultados Previstos/Esperados	16
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO: O que diz a Lei?	18
1.1 Um pouco de história, antes das leis	18
1.2 Enfim, atendendo ao clamor: As solicitadas leis!	20
1.1.1 Constituição Federal de 1988.....	21
1.1.2 Lei 8.069 – O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).....	23
1.1.2.1 Da prática do Ato Infracional	24
1.1.2.2 A Liberdade Assistida.....	27
1.1.3 Escola Inclusiva? – as diretrizes pedagógicas na socioeducação	29
1.3 Com licença, passarei com minhas palavras!	32
CAPÍTULO II: METODOLOGIA.....	34

CAPÍTULO III: GAROTOS INVISÍVEIS – Quem são os jovens egressos e em medida socioeducativa	37
3.1 Sobradinho I e Sobradinho II.....	37
3.2 E assim se constrói a invisibilidade	40
3.2.1 Afinal, quem são estes jovens?	41
3.3 Distorção ano/idade	47
 CAPÍTULO IV: ESCOLA INCLUSIVA? A função emancipadora e de socialização de conhecimento e qualificação	52
4.1 Na fronteira entre a visibilidade e a opacidade: como é a inclusão destes jovens nas escolas?	55
4.2 A inclusão é “inclusiva”?	61
 CAPÍTULO V: INSTRUMENTALIZAÇÃO. Onde pode dar certo? Quando o gigante caminhará junto ao anão?	63
5.1 O princípio de incompletude e ações em rede	65
5.2 E, então, como deve funcionar o regime de LA?	68
5.2.1 A medida socioeducativa e o desafio de educar	69
 PALAVRAS FINAIS (OU NÃO?)	73
 REFERÊNCIAS	78
 APÊNDICES	81

INTRODUÇÃO

As medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aplicadas aos adolescentes quando constatada o exercício de ato infracional. No artigo 112, do ECA, as medidas socioeducativas são apresentadas, como seguem:

- I) Advertência;
- II) Obrigação de reparar o dano;
- III) Prestação de serviços à comunidade;
- IV) Liberdade assistida;
- V) Inserção em regime de semiliberdade;
- VI) Internação em estabelecimento educacional;
- VII) Qualquer uma das previstas no art.101, I a VI. (BRASIL, 1990).

O atendimento socioeducativo segue as diretrizes e normas nacionais, elaboradas no campo normativo, inspiradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção sobre os Direitos da Criança, assim como as preconizadas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), e as demais previstas atualmente na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). É realizado no Distrito Federal por organizações não governamentais, em convênio com o Governo do Distrito Federal, e em órgãos governamentais.

O trabalho socioeducativo, resumidamente, apresenta atendimentos semanais aos adolescentes e suas famílias, visando o fortalecimento de vínculos. Os recursos metodológicos, enquanto estratégia para originar reflexões e mudanças de comportamento, são diversificados: diálogos, técnicas projetivas, textos, música. Aulas de reforço...

Sendo a Liberdade Assistida (L.A.) uma das possíveis medidas socioeducativas previstas, onde o menor seria acompanhado por um orientador, por no mínimo seis meses, para acompanhar o processo de promoção social do jovem, sua matrícula, frequência e rendimento em escolas, a profissionalização e inserção do mercado de trabalho; valeu-se destas determinações (Art. 112, 118 e 119 do ECA) para o estudo desta pesquisa.

Existe um grande debate acerca do menor e maioria penal, visto que, para grande parte da população, o trabalho socioeducativo seria apenas um acobertamento legal, com a finalidade de obstar a imputabilidade do menor infrator, i.e., as medidas socioeducativas acabariam por estimular a reincidência dos atos cometidos por estes jovens, pois a estes não seriam aplicadas as penas do regime prisional brasileiro. E é neste contexto

que os jovens chegam às escolas, (re)inseridos em um meio hostil, sem preparo para recebê-los.

O diálogo sobre esta (re)inclusão escolar alude obrigatoriamente refletir e debater, também, a exclusão escolar, pois, segundo GENTILI¹ (1995), estar excluído na educação tanto significa estar fora da escola como ter acesso a uma escola de baixa qualidade. Desta forma, se, ora, uma política educacional é considerada excludente por recusar ou restringir a probabilidade de permanência do aluno na escola, ora, só será inclusiva se a política educacional permitir aos alunos o acesso quanto sua permanência nela.

O presente trabalho, então, tem por intuito analisar o modo como tem sido desenvolvida a (re)inclusão escolar de jovens egressos de medidas socioeducativas e em sob medida protetiva. Este será realizado como forma de avaliar a viabilidade do direito à educação aos adolescentes e, assim, ao processo de letramento bem como seu papel de inserção e ascensão social.

Essa ação tem sido realizada em análises das articulações e do trabalho realizado entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF, por meio de dos professores-mediadores e a Regional de Ensino de Sobradinho, Secretaria da Criança – SECRIANÇA, com apoio da UAMA (Unidade de Atendimento em Meio Aberto) – Sobradinho, e Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social - SEDHS, por meio de dados repassados pelo SINASE e a própria UAMA e Regional de Ensino de Sobradinho.

Para tanto, foram utilizadas visitas e entrevistas com funcionários de cada um dos entes envolvidos nas ações voltadas para a vinculação do jovem em medida na escola. Além destes dados, foram analisados também, relatórios e documentos utilizados por estes órgãos para acompanhamento e análise de eventuais evolutivas.

E é neste contexto que surge a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *Quem é o jovem egresso e em medida socioeducativa e como (e se) ocorre o processo de (re)inclusão escolar?*

Ao iniciar o processo de análise voltado para as repostas a este questionamento, observou-se a *existência de um enorme hiato entre as ações dos entes envolvidos na inclusão escolar* destes jovens, deixando de lado, principalmente, a observância da efetividade desta inclusão e o processo de letramento destes jovens.

¹ Gentili, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes. 2000.

Para responder a estes questionamentos, foi definido como objeto de interesse de estudo o processo de (re)inclusão do jovem egresso de medida socioeducativa na escola, e assim, o processo de letramento.

Seus objetivos, então, foram:

- 1) **Geral:** Analisar de forma qualitativa, com ênfase na necessidade de coleta e análise de dados, como a política de atenção ao adolescente egresso de medida socioeducativa atua, principalmente no processo de inclusão social e resgate do saber/letramento em prol da cidadania por meio de do conhecimento e o processo de (re)inclusão escolar, considerando os jovens assistidos pela UAMA- Sobradinho com recorte de duas escolas na região (Centros de Ensino Fundamental 05 e 07 de Sobradinho) que apresentam o maior índice de matrículas de jovens egressos e em cumprimento de medidas.
- 2) **Específicos:**
 - a. O que diz Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o SUAS sobre a (re)inclusão de jovens egressos no cotidiano escolar
 - b. Garotos Invisíveis: quem são os jovens egressos de medida socioeducativa e sob medida protetiva;
 - c. Escola inclusiva? – a função de socialização do conhecimento e qualificação, principalmente nas classes em risco social e econômico.
 - d. Identificar os métodos mais eficazes para o trabalho escolar voltado para os jovens egressos.

JUSTIFICATIVA

Nos últimos quatro anos, atuo junto à Secretaria de Desenvolvimento Humano e Social do Distrito Federal (SEDHS) no trabalho voltado para jovens egressos de medidas socioeducativas e em vulnerabilidade e risco social e econômico na inclusão social e econômica, tutorando o projeto Caminhos da Cidadania.

Este projeto nasceu da ideia de unificar as diretrizes do Projovem Adolescente² e a necessidade de criar um plano, no Distrito Federal, que abrangesse, além dos jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os jovens egressos de medidas socioeducativas e sob medidas protetivas, concedendo uma pequena bolsa que os incentivaria a permanecer na escola e a promoção social.

O grupo atendido no projeto Caminhos da Cidadania é heterogêneo, formado por jovens, em maioria, egressos de medida socioeducativa, entre 15 e 18 anos. Os alunos pertencem à demanda socioassistencial especial e são assistidos pela Secretaria da Criança e Conselhos Tutelares. São divididos em quatro turmas sem especificidades gerais, criando, assim maior segregação. A turma 1, por exemplo, é formada por 25 jovens (5 sexo feminino e 20, masculino), tem 20 egressos, 23 no Ensino Fundamental II, sendo 20 estudantes do noturno (18 no EJA e 2 no Regular) e 2 não frequentam a escola. Apesar de matriculados, a maioria apresenta déficit idade/ano escolar e não apresentam letramento esperado/adequado ao ano que pertencem.

A despeito do que se prega no formato dos programas, o quadro que acompanhei nestes últimos dois anos foi outro. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³ estabelecer em seu Artigo 2º:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

pude observar que a educação está longe de estar plenamente ao alcance de todos os cidadãos e, assim, alcançar os objetivos do letramento. Nota-se, então, apesar do papel fundamental da escola no desenvolvimento e integração humana, que a instituição escolar tem fracassado na

² Projeto desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social que tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino.

³ Brasília, DF. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. p. 1.

sua função de socialização do conhecimento e qualificação, principalmente nas classes em risco social e econômico. O que se percebe é que o direito universal à educação não é tão universalizante...

Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA pronuncie que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”⁴, vale ressaltar que, apesar da existência de legislação que garanta o direito à educação aos jovens, o cenário é outro: os jovens egressos, quando matriculados nas escolas vivenciam situações de exclusão, preconceito e condições adversas ao acesso ao conhecimento.

Apesar do trabalho realizado, convivo com a dura realidade do abandono escolar, drogadição e a reincidência nos atos infracionais. Lidamos principalmente com o descaso destes jovens nas escolas de origem, visto que a escola não os “aceita” ou os “escolhe” de bom grado. É comum termos de acionar entes como Vara da Infância e Ministério Público para que o direito universal à educação seja cumprido. Desta forma, desenvolvemos um trabalho marginal ao trabalho pedagógico escolar, sem a ligação ideal que seria necessária.

Souza (2011)⁵ em sua tese cita que a “[...] língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena”, princípio este ligado à pedagogia do multiletramento que tem em vista um ensino mais significativo ao aluno e, assim, a escola mais próxima do cotidiano e com valor e significação reais. E é este princípio que vem sendo negligenciado no processo de inclusão destes jovens no cotidiano escolar.

Dessa forma, este trabalho de pesquisa visa figurar o jovem egresso e analisar como a política de atenção ao adolescente egresso de medida socioeducativa atua, principalmente no processo de inclusão social e resgate do saber/letramento em prol da cidadania por meio de do conhecimento.

Resultados previstos/esperados

Espera-se com este trabalho:

- 1) Conceber o jovem egresso de medida socioeducativa e sob medida protetiva como ser social também detentor de direitos;

⁴ ECA, inciso II, artigo 119º (BRASIL, 1990).

⁵ SOUSA, Renata M. R. Q. de. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- 2) Conhecer e legar o conteúdo das normativas presentes na LDB e no SUAS sobre a inclusão dos egressos no cotidiano escolar;
- 3) Questionar o fracasso da função de socialização do conhecimento e qualificação, principalmente nas classes em risco social e econômico;
- 4) Analisar as redes sociais na esfera escolar, bem como identificar e mapear métodos e requisitos necessários para o desenvolvimento do letramento no grupo considerado.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

O que diz a “Lei”?

*“Quando está escuro
E ninguém te ouve
Quando chega a noite
E ninguém pode ajudar.”
Paralamas do Sucesso*

1 Um pouco de história, antes das leis...

O atual sistema político brasileiro tem seu funcionamento alicerçado pela lei, que assume o papel de assegurar e de se estabelecer direitos e deveres para o funcionamento da sociedade. Desta forma, a construção das formas legais, estas leis foram pensadas figurando os indivíduos como detentores de mesmos direitos e deveres.

As leis visando perspectivas emancipadoras tiveram como saldo os ditos direitos “essenciais”: defesa do direito à vida, à liberdade e à igualdade, de autonomia dos indivíduos em face das instituições, contra poderes constituídos. Porém, estas conquistas não vieram de forma totalmente franca aos indivíduos integrantes da coletividade.

Sales (2004)⁶ afirma que os direitos estão estreitamente condicionados e subordinados até hoje ao direito à propriedade, onde as principais implicações são o individualismo e a desigualdade social. Isto é, eram voltados a uma “cidadania restrita”, pois reivindicavam basicamente os direitos civis e políticos dos proprietários, abrindo curso para uma hegemonia burguesa.

Esta legislação se altera, se transforma com o passar do tempo. Com relação a esta mudança significativa da legislação e sua conotação às penalidades propõe Foucault (1999, p. 21):

(...) a definição das infrações, sua hierarquia de gravidade, as margens de indulgência, o que era tolerado de fato e o que era permitido de direito — tudo isto modificou-se amplamente nos últimos duzentos anos.

No início do século XIX, houve a expansão de uma nova maneira de agir e pensar, regida pela “consciência dos direitos”, marcando todo o desenvolver sócio-legal do século XX, que reivindicara a atuação do Estado para criar condições necessárias à realização destes direitos por meio de uma ação positiva (Sales, 2004).

Vale ressaltar, entretanto, que apesar do significativo foco contrário às ações de barbárie humana, “a limitação dessas Declarações (*Declaração dos Direitos Humanos -1948*

⁶ SALES, M.A. (In)Visibilidade Perversa: Adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo – USP. 2004.

e Declaração Universal dos Direitos da Criança – 1959) está no reconhecimento apenas formal de direitos e liberdades, pois não entram no mérito de como é possível realizá-los”⁷.

E é neste contexto que a palavra “crime” tem seus grandes desdobramentos. Segundo ainda Foucault, as especificidades de crimes e delitos são sempre julgadas corretamente como objetos jurídicos definidos por um Código, mas que são passíveis de punição por si e apenas em si, isto é, se pune os atos, as ações, as perversões, os assassinatos, que apenas “são as sombras que se escondem por trás dos elementos da causa, que são, na realidade, julgadas e punidas” (Foucault, 1999, p. 21).

A trajetória dos direitos e nomenclaturas criminais produziu não apenas julgamentos. Agora, além de uma verdade fundamentada, é retratado um grande conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, prognósticos, normativos, concernentes ao indivíduo criminoso encontrou acolhida no sistema do juízo penal. Sobre o assunto, afirma FOUCAULT (1999, p. 23):

...julgar era estabelecer a verdade de um crime, era determinar seu autor, era aplicar-lhe uma sanção legal. Conhecimento da infração, conhecimento do responsável, conhecimento da lei, três condições que permitiam estabelecer um julgamento como verdade bem fundada. Eis, porém, que durante o julgamento penal encontramos inserida agora uma questão bem diferente de verdade. Não mais simplesmente: “O fato está comprovado, é delituoso?” Mas também: “O que é realmente esse fato, o que significa essa violência ou esse crime? Em que nível ou em que campo da realidade deverá ser colocado? Fantasma, reação psicótica, episódio de delírio, perversidade?” Não mais simplesmente: “Quem é o autor?” Mas: “Como citar o processo causal que o produziu? Onde estará, no próprio autor, a origem do crime? Instinto, inconsciente, meio ambiente, hereditariedade?”. Não mais simplesmente: “Que lei sanciona esta infração?” Mas: “Que medida tomar que seja apropriada? Como prever a evolução do sujeito? De que modo será ele mais seguramente corrigido?”.

A ciência jurídica estava instalada e, com ela, um estudo sobre a culpabilidade e o fracionamento do poder legal de punir. Nesta época, as mutações causadas por ações de modernização nas configurações estratégicas econômicas e sociais levaram ao intrincar de pontos que até então não existiam ou não eram aparentes ou relevantes.

Assim, neste momento de transformação no pensamento jurídico, a presença de crianças e adolescentes pobres nas ruas das cidades e seu eventual envolvimento com atos ilícitos passaram a ser vistos como um problema social.

Muitas crianças e adolescentes começaram, por falta de atividades ou por não terem com quem ficar enquanto seus pais trabalhavam, a freqüentar as ruas dos grandes

⁷ SALES, M.A. (In)Visibilidade Perversa: Adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo – USP. 2004, p.31.

centros urbanos. Esse grupo em “atividade de rua” tornou-se preocupação de autoridades públicas e industriais na época, pois a rua tratava-se de um local de “perigo moral”.

E aqui, nasciam os “monstros” e “psicopatias sociais” que envenena(va)m a dinâmica do bem funcionar da sociedade legal e atingiam(e) os bons costumes da coletividade. Passa a existir, então, a preocupação com o desvio social de crianças e adolescentes.

Segundo SPOSATO (2013, p.24-25):

“Um adolescente infrator representa no imaginário coletivo o portador do mal, o portador da violência. (...) O impacto social dos fatos delituosos cometidos por adolescentes e sua forte repercussão pública, que em muitas ocasiões, excedem os marcos de proporcionalidade em relação à preocupação com a criminalidade adulta, à corrupção, ao comércio ilícito de drogas e outras expressões de violência que afetam nossa sociedade, pode explicar pela falta de discussão das reais causas da violência e, também – por que não dizer? -, pela busca de um bode expiatório.”

As mediadas punitivas em crianças e adolescentes eram, em sua maioria, aplicadas sem a observância do devido processo legal e constituíam em mais uma ferramenta de reforço à exclusão. Contraditoriamente, a execução de uma medida disciplinar nestes jovens apenas reforçava a negligência de direitos já conhecida por eles, além de aumentar a segregação por meio de práticas de violência, humilhação e constrangimento. E, o que se tratava de uma questão de cunho social, de política pública, se transforma em caso de polícia.

Emergia, então, a necessidade de criação de um código que dirimisse a citada “questão do menor” que tanto assolava as grandes cidades brasileiras.

1.1 Enfim, atendendo ao clamor: As solicitadas leis!

*“Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.”
C.D.A. (Nosso Tempo)*

Atendendo ao clamor da população e ao apelo sobre o “perigo moral” impregnado nas ruas das cidades, houve a primeira decodificação jurídica sobre o menor, a chamada Doutrina da Situação Irregular, fundada com uma ideologia tutelar, terapêutica e higienista e com os dois Códigos de Menores.

Esta doutrina se legitimou por mais de seis décadas, iniciada em 1927, com o Decreto nº 17.943-A, mais conhecido como Colégio Mello Matos, e destacando-se por, em suma, adotar a menoridade penal (18 anos), pois até então, existiam leis que responsabilizavam penalmente pessoas a partir dos 14 anos. Esta época foi marcada pela estigmatização do termo “de menor”, pois era utilizado e associado sempre a jovens em situação de infratores que, grande parte, eram oriundos de um contexto social marcado pela segregação e pela seletividade por classe, cor e raça.

Segue, depois, em 1979, com o Código de Menores, promulgado depois de elaborada a Política do Bem-Estar do Menor e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM) em São Paulo. Assim, o Código de Menores elegeu a internação como estratégia privilegiada de recuperação das condutas juvenis indesejáveis e prevenção da criminalidade adulta.

Contudo, os resultados esperados com as internações pouco se apuseram dos objetivos aos quais propunham: nos locais onde aconteciam as internações e a “recuperação juvenil” forma tomados por rebeliões, mantimento da baixa escolaridade, não inserção no mercado de trabalho e continuidade/cometimento/permanência no crime.

Com esta realidade e a pressão mundial em relação ao tratamento de jovens e crianças em situação de risco social, no Brasil, foram realizadas inferências jurídicas:

1.1.1 Constituição Federal de 1988

No campo dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Capítulo VII é onde estão reunidos os principais dispositivos constitucionais: art. 227, V; e art. 228 (SPOSATTO, 2013, p. 24).

O art. 227 da CF/1988 determina que os direitos às crianças e adolescentes devam ser assegurados com absoluta prioridade e com obrigatoriedade de garantia ao Estado, família e sociedade:

Art. 227 caput: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação aos deveres do Estado, dispõe o artigo 227, § 1º que:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais.

O § 3º do mesmo artigo traz a definição de proteção especial, detalhando cada aspecto:

O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I – idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II – garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III – garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola;

IV – garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V – obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa de liberdade;

VI – estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII – programas de prevenção e atendimento especializado à criança e ao adolescente dependente de entorpecentes e drogas afins.

Já o art. 228 da CF/1988 trata da responsabilidade penal que deve ser diferenciada aos menores de 18 anos, de acordo, também, com o Código Penal vigente:

“São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.”

Tais enunciados retirados da Constituição Federal de 1988 foram o marco no processo de constitucionalização da criança e do adolescente como sujeitos de direito (assim como todo e qualquer adulto), como sistema de proteção aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Conquista, esta, que foi alcançada, principalmente, no processo popular da construção da própria Constituição Federal de 1988, como explica SPOSATTO (2013, p. 35) que se passa em três aspectos:

“...(primeiro) não só a democracia garante a luta pelos direitos, mas também, e fundamentalmente, a luta pelos direitos garante a democracia; o segundo, a capacidade de o Direito influenciar a política social, a partir da relação entre a condição jurídica e a condição material da infância; e, por último, mas não

menos importante, a descoberta empírica de que os problemas da infância são problemas da democracia.”

Estes dois artigos foram de suma importância no campo dos Direitos Humanos, pois se trata do “reconhecimento da igualdade jurídica entre todas as crianças e adolescentes, que, possuindo o mesmo *status* jurídico, gozam da mesma gama de direitos fundamentais, independente da posição que ocupam na sociedade”⁸⁸.

Estes dois únicos artigos conseguiriam dizer que independente da situação de pobreza ou riqueza, todas as crianças eram (são?) iguais perante a lei.

Nos artigos 229 e 230 da CF, ficaram instituídos, quanto à família, seus deveres, encarregando aos pais “o dever de assistir, criar e educar os filhos menores”.

1.1.2 Lei 8.069 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

*“Ficou ali sentada, os olhos fechados,
e quase acreditou estar no País das
Maravilhas, embora soubesse que
bastaria abri-los e tudo se
transformaria em insípida
realidade...”*
Alice no País das Maravilhas

Entra em vigor no dia 13 de julho de 1990, instrumentalizando os ditames constitucionais da prioridade absoluta, ficando conhecida como “Doutrina Jurídica da Proteção Integral”. Demonstra influência fortíssima dos princípios propostos pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que tratam a criança e o jovem como pessoa em desenvolvimento, sujeitos de direito, e não mais objetos da norma.

O ECA, sob as perspectivas e princípios basilares, cria obstáculos às práticas estigmatizantes e (re)incidentes que galgavam a infância e juventude pobre brasileira. Pois, com ele, foi consagrado o direito à proteção integral, à convivência familiar e comunitária, à prioridade às crianças e adolescentes, agora, sujeitos de direitos.

Este estatuto foi criado com ares de combater às políticas de controle social e a “recuperação” em asilos, internatos, presídios. O ECA possibilitou alterações no tratamento aos jovens considerados como parte “perigosa” da sociedade, atuando, por exemplo, na impossibilidade de prisões arbitrárias ou afastamento dos jovens de suas famílias para fins de

⁸⁸ SPOSATTO, K.B. Direito Penal de Adolescentes: elementos para uma teoria garantista. São Paulo, Saraiva, 2013.

internação compulsórias em unidades de “tratamento” sem processos legais. Além de propor garantias processuais (RIZZINI, 2009, p.23).

A definição de criança, que antes não tinham definições legais, estando os menores em situação de irregularidade legal, está apresentada no art. 2º do ECA: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade”.

Fez-se necessária esta definição para que, em caso de “crimes” cometidos, saibamos que medidas deverão ser tomadas. Diferenciam pela idade: em crianças deverão ser tomadas medidas (até 12 anos) protetivas e em adolescentes (entre 12 e 18 anos), medidas socioeducativas.

No art. 2º, Parágrafo Único estão descritas as excepcionalidades:

Art. 2º. [...]

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

1.1.2.1 Da prática do Ato Infracional

No art. 103 do ECA apresenta-se a definição de Ato Infracional:

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Desta forma, toda criança e adolescente não cometem crime ou contravenção, isto é, para as crianças e os adolescentes, segundo o ECA, ato infracional funcionaria como uma infração penal (CASSANDRE, 2008).

Como citado anteriormente, caso uma criança (até 12 anos) vier a cometer um ato infracional, serão aplicadas medidas protetivas descritas no art. 101 do ECA:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - abrigo em entidade;

VIII - colocação em família substituta. (grifo meu)

PARÁGRAFO ÚNICO: o abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Percebe-se neste artigo e nos seus parágrafos a preocupação com a criança em relação ao aspecto e ao convívio social, além da preocupação com a base familiar, pois “[...] Na verdade pode-se concluir que o desvio de comportamento tem como um dos fatores o problema social, que gera a desorganização familiar” (CASSANDRE, 2008, p.24).

Além disto, nota-se a importância dada à (re)inclusão escolar, pois somente na escola (com objetivos bem definidos) aconteceria a emancipação cidadã e o alicerce social (dominação da cultura estigmatizante e opressora) a que tanto precisam. Ainda neste assunto, SAVIANI (2006, p. 61-62) trata:

“(...) o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.”

Mas, este tópico e suas implicações serão trabalhados mais adiante.

Voltando às aplicações de medidas protetivas elencadas no art. 101 do ECA, quando existência de ato infracional, vale ressaltar que serão aplicadas quando houver a identificação às verossimilhanças do art. 98 da mesma lei, isto é, quando existir ameaça ou violação de direitos, por ação ou omissão dos pais/responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou, até mesmo, por falta de conduta do menor. Assim, excepcionalmente, estas medidas poderão ser aplicadas, também, aos jovens entre 12 e 18 anos que tiverem seus direitos ameaçados ou violados.

Assim, o art. 101 do ECA confere às crianças abaixo de 12 anos a inimputabilidade absoluta, que, em outras palavras, SPOSATO (2013) explica: “(...) não cabem medidas coercitivas e repressivas abaixo de 12 anos.” Conforme elucidado pelo art. 105 do ECA ao estabelecer que “ao ato infracional praticado por criança corresponderão às

medidas previstas no art. 101”, ficando, portanto, as demais medidas exclusivamente aplicadas aos adolescentes autores de ato infracional.

Ainda sobre a inimputabilidade de adolescentes, o art. 104 do ECA, em conformidade com o previsto na Constituição Federal de 1988, dispõe sobre os jovens entre 12 e 18 anos:

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos dessa Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Desta forma, os atos infracionais cometidos pelo adolescente não serão conformados como maus antecedentes. E cumprindo com a excepcionalidade prevista em lei, as medidas então, poderão ser aplicadas até os 21 anos de idade

Nesta perspectiva, no adolescente infrator, serão aplicadas as medidas socioeducativas dispostas no art. 112 do ECA:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;
- VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

Apesar da inimputabilidade prevista em lei, entende-se que a legislatura brasileira utilizou-se de técnicas e tipificações delegadas que possibilitam considerar que toda e qualquer má conduta prevista ao adulto, também serão delegadas aos adolescentes. Além deste ponto, o ECA, também, traz a definição legal distintiva entre criança e adolescente que demarca o início e o fim da responsabilidade penal juvenil.

As medidas são apresentadas de forma gradativa, desde a advertência até a privação de liberdade (itens I ao VI do citado art. 112). É preciso elucidar que estas medidas não têm (?) caráter punitivo, recriminador, vingativo ou de castigo, mas prevê uma forma de ressocialização e de caráter educativo. De tal modo, deverão ser levados em conta a historicidade e o contexto social em que o jovem se encontra antes de mensurar a que medida a ele será aplicada.

Assim, após a exposição das medidas no art. 112 do ECA, o adolescente só poderá ser apreendido em duas situações: “em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada do juiz da infância e da juventude” (art. 106 do ECA).

Nos artigos 171 e 172 do ECA trata destas duas situações:

Art. 171. O adolescente apreendido por força de ordem judicial será, desde logo, encaminhado à autoridade judiciária.

Art. 172. O adolescente apreendido em flagrante de ato infracional será, desde logo, encaminhado à autoridade policial competente.

Destarte, quando ao jovem são aplicadas as medidas socioeducativas, segundo o ECA, é sobre o caráter de inserção social (família e sociedade, respectivamente) e prevenção de novos atos infracionais.

Mas, apesar deste cunho, vale observar que, hoje, estas medidas têm mais valor de sanção do que seu valor pedagógico, visto que o objetivo de ressocialização e reinclusão não é obtido.

1.1.2.2 A Liberdade Assistida

Este trabalho será desenvolvido com a análise de dados sobre a socialização do conhecimento e qualificação de jovens em que esta medida está sendo delegada. Desta forma, irei centrar, a partir daqui, neste tipo de medida e suas implicações.

O art. 118 do ECA dispõe:

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

A liberdade assistida é uma medida socioeducativa prevista em lei (ECA) e está associada à delegação de sanção ao adolescente que tenha realizado ato infracional, conforme exposto no art. 112 do ECA.

Nos princípios do ECA, esta internação não poderá ser compulsória, tratando de o adolescente, por si, receber voluntariamente (?) a sanção, pois serão evidenciadas pelo legislador a importância e a conscientização do jovem para que não haja reincidência em atos infracionais.

Como todas as medidas, esta também tem caráter de reinserção social, por meio de projetos e educação voltados para o retorno do jovem à sociedade.

O art. 119 do ECA prevê todos os preceitos deste trabalho de reinserção e acompanhamento do jovem em Liberdade Assistida, auxiliando o adolescente junto à família e ao desenvolvimento escolar (foco deste trabalho):

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso.

O ECA apenas institui o prazo mínimo desta medida (seis meses), mas não estabelece nem o prazo máximo nem as condições para o cumprimento dessa medida. Ficando, então, a cargo da autoridade judiciária, entretanto, observando as condições do adolescente para cumpri-la, observando o art. 112, §2º, do ECA.

Pouco se tem prescrito de que tipo serão o acompanhamento do jovem no sistema de Liberdade Assistida e o trabalho dos profissionais envolvidos. Para realizar este estudo me deparei com grandes entraves para conseguir dados referentes ao trabalho diferenciado previsto por lei no acompanhamento e (re)inclusão social e escolar. Falta de dados iniciais, falta de representatividade e a invisibilidade dos jovens nas instituições deixava claro que a presença deste grupo não era bem visto, mas obrigatória. Fatos que serão elucidados adiante.

1.1.3 Escola Inclusiva? – as diretrizes pedagógicas na socioeducação

*“Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.”
Carlos Drummond de Andrade*

Em relação ao direito à educação previsto nos artigos 227 da Constituição Federal de 1988⁹ e 53, inciso I, do ECA¹⁰ asseguram e garantem à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e preparo para o trabalho, assegurando igualdade de condições para permanência e acesso à escola.

Em relação à socioeducação, o art. 123 do ECA aplica:

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Além destes artigos, no art. 86 o ECA define que as ações para uma política de atenção aos direitos das crianças e adolescentes deverão acontecer na articulação entre entes governamentais e não governamentais, a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, buscando elucidar os preceitos de educação, saúde, trabalho, defesa jurídica, profissionalização, entre outros.

Em 2006, o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), com intuito de normatizar os preceitos do ECA, publicou a Resolução nº 119/2006, onde são estabelecidas a necessidade e a definição de parâmetros na gestão

⁹ **Art. 227 CF/88** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

¹⁰ **Art. 53 ECA.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

pedagógica no atendimento socioeducativo (Diretrizes Pedagógicas - Educação na Socioeducação, 2014, p.12):

- i) Consolidar parcerias com órgãos executivos do Sistema de Ensino, visando ao cumprimento do capítulo IV (em especial os artigos 53, 54, 56, e 57) do ECA e, sobretudo, **a garantia de regresso, sucesso e permanência dos adolescentes na rede formal de ensino.**
- ii) Redirecionar a estrutura e organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreçam a dinamização das ações pedagógicas, o convívio em equipes de discussões e reflexões e que estimulem o aprendizado e as trocas de informações, rompendo, assim, com a repetição, rotina e burocracia.
- iii) Propiciar condições adequadas aos adolescentes para a apropriação e produção do conhecimento.
- iv) Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes inseridos no atendimento socioeducativo, de acordo com suas necessidades.
- v) Estreitar relações com as escolas para que conheçam a proposta pedagógica das entidades ou programas que executam o atendimento socioeducativo e sua metodologia de acompanhamento aos adolescentes.
- vi) Desenvolver os conteúdos escolares, artísticos, culturais e ocupacionais de maneira interdisciplinar no atendimento socioeducativo.
- vii) Permitir o acesso à educação escolar, considerando as particularidades do adolescente com deficiência, equiparando as oportunidades em todas as áreas (transporte, materiais didáticos e pedagógicos, equipamento e currículo, acompanhamento especial escolar, currículo, capacitação de professores, instrutores e profissionais especializados, entre outros), de acordo com o Decreto nº 3.298/99.

Com relação aos jovens que recebem medidas de semiliberdade e de internação, o CONANDA dispõe:

- i) Garantir, na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, trabalhando, contudo, para sua autonomia e responsabilidade.
- ii) Construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades consequentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para internação).
- iii) Garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver unidade escolar localizada no interior do programa, Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa.

A lei nº 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, no seu art. 82 dispõe ainda sobre a garantia de inserção de adolescente na rede pública de educação:

Art. 82. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Para abranger com suposta totalidade todos os jovens em caráter de medida socioeducativa, foi criado um Termo de Cooperação Técnica entre a SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) e a Secriança (Secretaria da Criança), que objetiva a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, internação cautelar e adolescentes acolhidos pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI).

Apoiando este trabalho estão duas portarias conjuntas:

- a) Portaria Conjunta SEEDF e Secriança nº 09/2013: estabelece rotinas e fluxos para oferta de escolarização aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa;
- b) Portaria Conjunta SEEDF e Secriança nº 03/2014, que atualiza a Portaria Conjunta nº 08/2013: dispõe sobre a educação em instituições de internação (ponto que não será trabalhado neste);
- c) Portaria nº 71/2014 homologa o Parecer nº 59/2014 do Conselho de Educação do DF: documento que flexibiliza a frequência de jovens em oriundos de medida socioeducativa (a frequência só seria computada após a efetivação da matrícula na rede, além de recomendar revisão no Projeto Político Pedagógico a fim de abraçar as especificidades deste público.

O trabalho proposto por estas portarias estariam de acordo com os ideais do ECA ao tratar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em desenvolvimento social. Entretanto, vale observar que o fluxo de rede entre os sistemas socioeducativo e educacional por vezes é vago e deixa de cumprir algumas ações ligadas ao desenvolvimento escolar e acompanhamento dos educandos oriundos ou em cumprimento de medidas, assunto que será tratado mais adiante.

1.2 Com licença, passarei com minhas palavras!

*“Dizem que o tempo resolve tudo.
A questão é: Quanto tempo?”
Alice no País das Maravilhas*

Fica latente, frente a esta primeira exposição, que a legislatura brasileira acerca de crimes (atos infracionais) cometidos por crianças e adolescentes no Brasil teve um enorme avanço com as leis, a partir da Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Não ousa discordar do acréscimo que estes documentos obtiveram em relação ao Estado de Proteção Integral e a assistência às crianças e adolescentes.

Porém, após análise, pode-se afirmar que o proposto pela lei dista muito da realidade presente na vida destas crianças e adolescentes e suas respectivas famílias (quando existem), que, em condição de vulnerabilidade social e econômica, quase não empregam atenção à educação dos filhos. Isto significa que a igualdade jurídica não é aplicada na realidade.

O Estatuto de acordo com MARTINS (2010):

“... é, pois, uma ilusória tentativa de se resgatar uma parte da dívida social que o Brasil mantém com a infância e a adolescência desse país, herdando os juro dos estigmas das leis anteriores, mas que continua sendo brindado pelo bônus do agravamento da antagonica estrutura econômica, social e cultural do sistema do capital.”

No campo da educação, a escola está à milhas de conseguir e de ter estrutura para seguir o proposto pelas portarias regionais sobre Diretrizes na Socioeducação. Sendo paliativamente impedida de realizar o seu objetivo emancipador. Falhando e fortalecendo as estatísticas negativas sobre alunos oriundos de medidas socioeducativas.

Ainda neste sentido, para DUBET (2003) *apud* SALES (2011):

Analisar o papel da escola no processo de exclusão escolar implica reconhecer os mecanismos pelos quais ela, por sua própria ação, acrescenta fatores de desigualdades e exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais.

E nesta acepção, discutir sobre o processo de exclusão escolar vai além do “estar fora da escola”. Segundo GENTILI (1995), estar excluído da escola tanto pode denotar não ter acesso à escola ou frequentar uma escola de baixa qualidade ou que não proporcione a

efetiva inclusão. O aluno que apenas é matriculado na escola, mas sem o devido acompanhamento, como é o caso destes jovens mote de análise deste estudo, acaba caindo na rede de invisibilidade social.

Nesta rede de invisibilidade, os jovens ficam presos e retidos nas mesmas anos por anos. Segundo pesquisa realizada pela CODEPLAN (2013) Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medidas Socioeducativa no Distrito Federal, mais de 70% dos jovens entrevistados já haviam abandonado o estudo ou estavam em grande defasagem idade/ano. ASSIS (2001) apud ZANELLA (2010, p. 6) cita, sobre o assunto:

A importância do fracasso escolar na vida dos entrevistados, principalmente dos infratores, deve ser vista sobre diversos ângulos. Os jovens com tais problemas [...] tendem a ir mal na escola; o mau desempenho estimula a ampliação do grupo de amigos, em muitos casos, ligados ao mundo infracional, e também contribui para o sentimento de fracasso na vida e para a baixa autoestima, importantes fatores associados à delinquência.

Ainda ZANELLA (2010) constata que em muitos jovens há “um forte sentimento de insegurança e de não pertencimento à instituição escolar, em que se sentem fracassados, com baixa autoestima e sem perspectiva de futuro”.

Todos estes elementos apenas confirmam os dados coletados para a estruturação deste trabalho: quase a totalidade dos jovens em cumprimento de alguma medida socioeducativa está fora da escola ou em defasagem escolar. Estes elementos estão relacionados largamente com a baixa capacidade verbal e com problemas de aprendizagem que, por sua vez, se associam a outros fatores que contribuem ao ato infracional.

Apesar da existência de vasta literatura internacional e, nas duas últimas décadas, nacional sobre a problemática da escola, como fator de risco e, também, de proteção, e a inserção de jovens em conflito com a lei, o Brasil ainda não desenvolve atividades ou trabalhos que efetivamente tragam resultados. Sobre o assunto GALLO e WILLIAMS (2005) cita:

Inúmeras pesquisas internacionais e, mais recentemente nacionais, confirmaram a relação entre os fatores descritos como de risco e o envolvimento em atos infracionais. Apesar, entretanto, da disponibilidade de tal literatura, toda a prevenção realizada no Brasil nessa área é em nível terciário, ou seja, apesar de a comunidade científica conhecer os fatores de risco, na prática as agências pouco fazem para evitar o surgimento de problemas de comportamento em crianças pequenas antes que ela torne-se adolescente. Pouco ou quase nada é feito em termos de prevenção primária, na tentativa de evitar que mais adolescentes se envolvam em crimes.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.”

Mirian Goldenberg

Uma pesquisa, segundo GIL (1999, p.42), é um “processo formal e sistemático do desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante emprego de procedimentos científicos.” De acordo com este autor, esta pesquisa pode ser classificada em:

- a) Quanto sua natureza: **aplicada**, pois objetiva conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (GIL, 1999).
- b) Quanto sua abordagem do problema: **qualitativa**, pois parte da pesquisa de campo, com entrevista semi-estruturada, aprofundando a investigação por meio da análise do vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (GIL, 1999).
- c) Quanto seus objetivos: **explicativa ou analítica**, pois tem como objetivo primordial identificar fatores que determinem ou que contribuem para a ocorrência do fenômeno a ser analisado.
- d) Quanto aos procedimentos técnicos: **bibliográfica**, pois valida-se de impressos como fonte de consulta (referência bibliográfica); **documental**, analisando documentos e prontuários repassados durante entrevistas e contato com os entes pesquisados; e, **de campo**, pois se fez necessária para a fim de que a pergunta norteadora deste estudo fosse contemplada e, assim, pudesse realizar uma comparação entre a realidade e a idealização.

Assim, esta pesquisa procurou:

1. Analisar o que a LDB e o SUAS sobre a (re)inclusão de jovens egressos e em medidas socioeducativas no cotidiano escolar;
2. Identificar quem são os jovens egressos e em medidas socioeducativas;
3. Verificar a função de socialização do conhecimento e qualificação da escola;
4. Mapear as disparidades idade/ano e nível de letramento dos jovens matriculados nas escolas analisadas; e

5. Identificar métodos mais eficazes para o trabalho escolar para estes jovens.

E para a averiguação de tais itens, foram utilizadas:

1. Análise documental e bibliográfica sobre a legislação vigente acerca das medidas socioeducativas e sua aplicabilidade;
2. Pesquisa de campo com análise de dados sobre o grupo de jovens egressos e em medidas socioeducativas em Sobradinho I e Sobradinho II;
3. Entrevistas dirigidas e gravadas nos entes integrantes da rede de proteção básica vinculada ao SUAS (UAMA, CRE, Escolas);
4. Pesquisa documental e bibliográfica acerca da efetividade e ações positivas sobre a Liberdade Assistida no Distrito Federal.

Desta forma, os dados foram coletados por meio de observação, análise e leitura de documentos e entrevistas. A investigação foi desenvolvida principalmente com análise de dados repassados, por meio de entrevista semi-estruturada, pela UAMA – Sobradinho, Regional de Ensino de Sobradinho e de três escolas de ensino fundamental que atendem a maior parte dos alunos advindos de medidas socioeducativas no primeiro semestre letivo do ano de 2015.

O início da pesquisa se deu com a leitura de prontuários de adolescentes acompanhados pela UAMA – Sobradinho em cumprimento de medidas (LA – liberdade assistida e PSC – prestação de serviços à comunidade) para que fossem assinaladas as escolas que recebiam o maior número de adolescentes advindos de medidas.

As escolas se diferenciam principalmente pela localização. A primeira está inserida em Sobradinho I, cidade mais estruturada e considerada no âmbito social de baixa criminalidade. As duas seguintes escolas localizam-se em Sobradinho II, cidade considerada com índices maiores de criminalidade e menor renda per capita. Apesar de as duas distarem de pouco mais de cinco quilômetros da primeira escola, foi possível perceber a estigmatização dos jovens que frequentam as duas últimas escolas. As três escolas atendem apenas Ensino Fundamental II e EJA – II segmento.

Posteriormente a esta análise, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas na equipe das três escolas selecionadas (coordenação, direção e professores) além de orientadores na UAMA. As entrevistas foram dirigidas principalmente por questionário

(Anexo 1) e gravadas com autorização. Todos os dados foram analisados e transcritos a fim de serem utilizados para a formalização desta pesquisa.

A coleta destas informações resultou nos dados que serão analisados nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO III: GAROTOS INVISÍVEIS

Quem são os jovens egressos e em medida socioeducativa e medida protetiva?

*“Aqui nesse barco
Ninguém quer a sua orientação
Não temos perspectivas
Mas o vento nos dá a direção
A vida que vai à deriva”
Mariza Monte (Volte para o seu lar)*

Aqui serão analisados dados relativos ao adolescente em conflito com a lei na cidade de Sobradinho: sexo, idade, escolarização antes e depois da medida, reincidência e escola. Antes, farei uma explanação sobre a região onde estes jovens vivem.

3.1 Sobradinho I e Sobradinho II

Segunda a CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), em pesquisa publicada em 2013, averiguou-se que estas cidades satélites atingiram um contingente populacional de, em Sobradinho I, 63.715 habitantes e, em Sobradinho II, 97.983 habitantes.

Ambas as cidades têm como característica pequena parcela populacional jovem: cerca de 9.120 jovens entre 14 e 18 anos em Sobradinho I (14% da população) e 16.082 jovens na mesma faixa etária em Sobradinho II (16% da população total), conforme tabelas abaixo:

População, segundo os grupos de idade - Sobradinho II - Distrito Federal - 2013

Grupos de Idade	Nº	%
0 a 4 anos	5.986	6,11
5 a 6 anos	2.889	2,95
7 a 9 anos	4.199	4,29
10 a 14 anos	8.547	8,72
15 a 18 anos	7.535	7,69
19 a 24 anos	9.560	9,76
25 a 39 anos	21.294	21,73
40 a 59 anos	25.316	25,83
60 a 64 anos	4.199	4,29
65 anos ou mais	8.458	8,63
Total	97.983	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho II - PDAD 2013

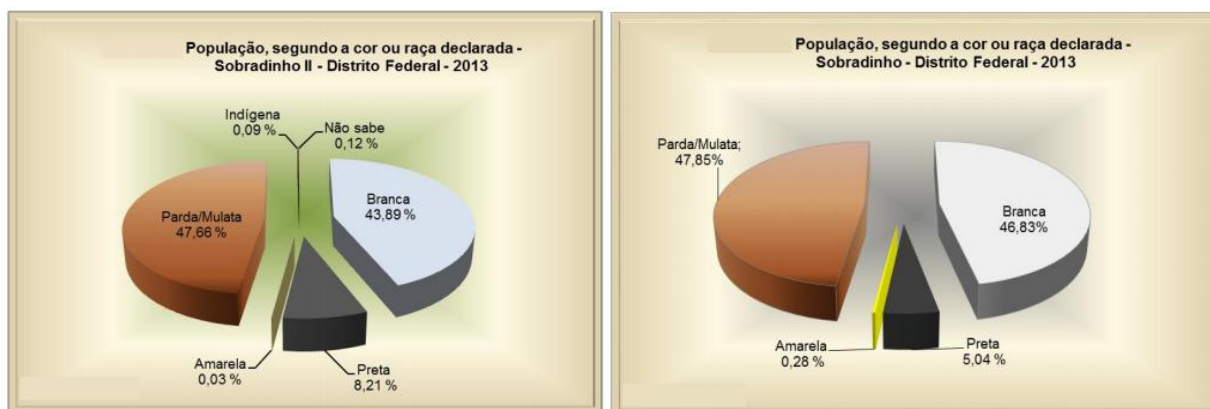
População, segundo os grupos de idade - Sobradinho - Distrito Federal - 2013

Grupos de Idade	Nº	%
0 a 4 anos	3.688	5,79
5 a 6 anos	1.339	2,10
7 a 9 anos	2.375	3,73
10 a 14 anos	4.800	7,53
15 a 18 anos	4.320	6,78
19 a 24 anos	6.442	10,11
25 a 39 anos	14.779	23,20
40 a 59 anos	16.221	25,46
60 a 64 anos	2.804	4,40
65 anos ou mais	6.947	10,90
Total	63.715	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Sobradinho - PDAD 2013

A população, em relação ao sexo, tem características semelhantes, mas diferenciam dos dados gerais do DF. Em Sobradinho I, 47% masculino e 53% feminino e, Sobradinho II, 48% masculino e 52% feminino.

Com relação à autodeclaração de raça/cor, temos os seguintes gráficos:



Com relação à escolaridade, em Sobradinho I e II os níveis de escolaridade estão igualados com cerca de 30% da população com o Ensino Fundamental Incompleto e 22% com Ensino Médio completo. Ainda segundo a estes dados cerca de 70% da população não frequenta a escola, sendo a escola pública que mais detém os frequentadores (15% e 18%, respectivamente).

Os dados relacionados a emprego remetem que apenas 10% da população não têm atividade remunerada. E cerca de 15% da população está aposentada. Com média salarial de cerca de nove salários mínimos. Segundo ainda aos dados da pesquisa, somente 8% da população nestas cidades recebe algum tipo de bolsa social.

Ainda em relação aos dados das cidades, ambas apresentam o Coeficiente de Gini¹¹ que demonstra desigualdades de renda, apesar de ter melhorado, em relação aos dados colhidos em 2004 e 2011, conforme tabelas:

Evolução de alguns Indicadores Socioeconômicos - Sobradinho - 2004/2011/2013

Indicadores Socioeconômicos	2004	2011	2013
Renda Domiciliar (em salários mínimos)	9,2	8,94	8,06
Renda Per capita (em salários mínimos)	2,4	2,67	2,35
Nº médio de moradores por domicílio	3,9	3,48	3,44
% de moradores analfabetos	1,9	1,08	0,67
% de moradores com nível superior completo	9,4	18,70	18,88
% de domicílios de alvenaria	98,0	99,41	98,90
% postos de trabalho na própria região	-	44,72	42,11
% de responsáveis que pagam previdência	48,5	50,66	53,20
% de domicílios com TV por assinatura	12,1	35,64	51,43
Índice de Gini	0,510	0,444	0,452

Fontes: SEPLAN/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2004
CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2011/2013

Evolução de alguns Indicadores Socioeconômicos - Sobradinho II - 2004/2011/2013

Indicadores Socioeconômicos	2004	2011	2013
Renda Domiciliar (em salários mínimos)	6,5	8,92	8,14
Renda Per capita (em salários mínimos)	1,7	2,44	2,24
Nº médio de moradores por domicílio	3,9	3,69	3,65
% de moradores analfabetos	2,6	2,17	1,25
% de moradores com nível superior completo	6,0	15,50	15,91
% de domicílios de alvenaria	93,3	98,84	98,22
% postos de trabalho na própria região	-	21,02	18,04
% de responsáveis que pagam previdência	51,1	56,90	50,72
% de domicílios com automóvel	-	67,22	71,37
% de domicílios com computador	19,3	59,07	61,64
% de domicílios com TV por assinatura	4,2	31,25	53,61
Índice de Gini	0,523	0,505	0,487

Fontes: SEPLAN/CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2004
CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – 2011/2013

As Regiões Administrativas citadas apresentam um bom índice de desenvolvimento, em relação a outras regiões do Distrito Federal, mas não deixam de apresentar problemas com o desenvolvimento de políticas públicas e assistenciais.

¹¹ O Coeficiente de Gini representa uma medida relativa da distribuição de renda. Mede a área entre o percentual acumulado da renda e o percentual acumulado da população. Varia de “zero” (igualdade perfeita) a “um” (desigualdade perfeita).

3.2 E assim se constrói a invisibilidade.

*“Seria diferente se eu fosse mauricinho
Criado a sustagem e leite ninho
Colégio particular, depois faculdade
Não, não é essa minha realidade”
MV Bill (Soldado do Morro)*

Apesar de não apresentar dados tão assustadores em relação aos índices de desenvolvimento humano, a Região Serrana, como é conhecida todo território composto por Sobradinho I e II e condomínios, apresenta dados bastante significativos em relação à quantidade de jovens em conflito com a lei e em atendimento na Unidade de Meio Aberto (UAMA) de Sobradinho e Coordenação Regional de Ensino (segundo dados colhidos durante visita e entrevista).

Antes de verificarmos os dados colhidos, vale chamar atenção para alguns índices sociais presentes na cidade. Durante a pesquisa e o cotidiano no trabalho que desenvolvo, foi possível perceber algumas características desta região. A região trabalhada neste estudo, assim como outras cidades brasileiras, vivenciou um grande crescimento demográfico nas últimas décadas. O local se transformou desde a década de noventa em um lugar multicultural, acolhendo diversos migrantes de todas as partes do país (principalmente nordeste e norte de Minas Gerais).

Embora tenha acontecido este movimento migratório, a região não foi abraçada pelo crescimento econômico esperado, grande parcela da população, principalmente nas regiões voltadas para Sobradinho II e “condomínios” (Vila Rabelo I e II, Buriti I e II, Setor de Mansões, Nova Colina entre outros), permaneceu fora do processo de emancipação econômica. Até mesmo em Sobradinho I, durante trabalho desenvolvido no Centro de Referência de Assistência Social de Sobradinho, foi possível perceber um mascaramento de famílias que necessitam de auxílios da assistência do Distrito Federal.

Mas, mesmo assim, está instalada na Região Serrana o problema de territorialidades demarcadas e rivalidades entre os moradores, marcadas por discursos que bradam sobre a criminalidade e os demais problemas sociais (falta de escola, lotação de hospitais, falta de médicos, encarecimento de moradias, falta de segurança) que determinada região trouxe.

Tais atos somente somaram invisibilidade a esta esfera social e cada vez mais aqueles sujeitos que de alguma forma foram excluídos da sociedade ou de um grupo social: os

cidadãos invisíveis. Como citado por DIMENSTEIN¹² (2005), são apenas cidadãos de papel, isto é, cidadãos que não têm o total respeito aos Direitos Humanos básicos, não têm acesso à verdadeira democracia, pois “ela existe apenas no papel. O cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel”.

3.2.1 Afinal, quem são estes jovens?

E, entre esta invisibilidade e cidadãos de papel, estão os jovens frutos deste estudo. Estes jovens são apenas o retrato de uma população inteira presente na sociedade brasileira. Segundo a Nota Técnica O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal (2015), publicada pelo IPEA, estes jovens apresentam um “perfil de exclusão social entre esses adolescentes: mais de 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres”¹³.

Assim, dentro da pesquisa realizada junto à UAMA, prontuários do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Sobradinho da Regional de Ensino e de três escolas de Sobradinho, foi possível traçar um panorama sobre quem são esses jovens.

Desta forma, foram selecionados dados que pudessem traçar o perfil destes jovens. Como o foco é no processo de letramento, a análise dos dados foi voltada para o processo de escolarização dos jovens e aspectos sociais inerentes.

Na Região Serrana, atualmente, são atendidos na UAMA 154 jovens que cumprem medidas socioeducativas (Liberdade Assistida e PSC). Deste número temos uma porcentagem bastante alta de afrodescentes, cerca de 85% (132 jovens) se consideram negros ou pardos. O que apenas reafirma a vulnerabilidade da juventude negra, discriminada e marginalizada, e, que com frequência é associada ao crime.

Além deste dado, cito outros:

a. Sexo

TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO POR
SEXO DOS JOVENS QUE CUMPREM
MEDIDAS – 2015

¹² DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel**. Ática, São Paulo: 2005.

¹³ Nota Técnica O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal, p. 15.

SEXO	QUANTIDADE	%
MASCULINO	125	81%
FEMININO	29	19%
TOTAL	154	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

Os citados dados mostram a quantidade de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em Sobradinho com recorte sexo. Nele podemos observar uma quantidade pequena de meninas sob medidas, demonstrando que também nos jovens há predominância do sexo masculino em relação aos atos infracionais.

b. Idade

TABELA 8 - DISTRIBUIÇÃO POR IDADE
DOS JOVENS QUE CUMPREM MEDIDAS
– 2015

IDADE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
12	0	0%
13	1	1%
14	5	3%
15	20	13%
16	59	38%
17	69	45%
TOTAL	154	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

O maior número de jovens atendidos na instituição tem 16 ou 17 anos (45% e 38%), somando as duas idades 128 jovens. Destes jovens, de acordo com a Coordenadora da UAMA, está acima deste número apenas os jovens com 18 anos, sabendo apenas que boa parte completou a idade quando cumpria a medida.

Apesar de não ser parte da pesquisa vale chamar a atenção para este número, pois seria importante um estudo/tentativa para analisar o porquê da quantidade de jovens ser maior nesta faixa etária.

c. Tipo de Medida

TABELA 9 - TIPO DE

MEDIDA

LA	PSC	LA+PSC
116	40	86

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

Este dado nos permite verificar a possibilidade de aplicar outra forma de medida em atos infracionais. Chamo a atenção para a diferença entre o número das duas medidas, explicado pela Coordenadora da UAMA Sobradinho por não existir parceiros para o cumprimento de Prestação de Serviços na cidade. Outra coisa que chamou a atenção é o quantitativo não “bater” com o valor inicial passado pela instituição (154 jovens, uma diferença de 88 jovens). Ao ser questionada, a Coordenadora disse ser por conta de os mesmos jovens estarem respondendo a mais de uma medida concomitantemente.

d. Reincidência em Medidas

TABELA 10 - REINCIDÊNCIA DE JOVENS

	SIM	NÃO	%	TOTAL
MASCULINO	71	54	57%	125
FEMININO	2	27	7%	29
TOTAL GERAL	73	81	47%	154

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

A reincidência demonstra as falhas do sistema socioeducativo, pois identifica a ineficiência da abordagem ao cumprimento da sentença, passando pela polícia, profissionais do cotidiano do sistema socioeducativo e, também, a escola. Vale citar ainda o Poder Judiciário que não faz a análise das necessidades destes jovens e aos encaminhamentos que deveriam ser realizados para supri-las.

Este elemento está presente nas situações cotidianas de onde realizo meu trabalho, Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos¹⁴ visto que recebemos

¹⁴ Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social: “Todos os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos organizam-se em torno do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), sendo a ele articulados. Previnem a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos e oportunizam o acesso às informações sobre direitos e participação cidadã. Ocorrem por meio do trabalho em grupos ou coletivos e organizam-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária”.

“encaminhamentos” constantes de jovens considerados sem solução. O “encaminhamento” realizado pelas instituições (UAMA, CREAS, Conselhos Tutelares) seria o fim do processo, mas sem buscar analisar onde ou como eles serão incluídos em projetos ou acompanhados. Não há nem análise sobre riscos sociais ou vulnerabilidades destes jovens que se transformam apenas em encaminhamentos finais, sem a finalização do processo de (re)inclusão social.

Consequentemente, a população juvenil, sem o acompanhamento ideal, permanece na invisibilidade com que chegaram aos atos infracionais.

e. Escolarização

O direito à educação é previsto na CF/88 e reafirmado no ECA, na sua forma obrigatória e gratuita como direito universal e obrigação do Estado e da Família.

Segundo dados do Ministério da Educação, entre 1992 e 2013, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos, no Brasil, que freqüentavam a escola subiu de 59,7% para 84,4% e, de 2004 a 2013, nos jovens no Ensino Médio aumentou de 44,2% para 55,2%. Este considerável aumento não deixa vislumbrar a problemática enfrentada nas escolas: baixo rendimento, abandono, falta de estímulo de educadores e alunos, falta de acompanhamento processual do aluno, entre tantos outros.

E, apesar do caráter ético-pedagógico das medidas socioeducativas, a educação é obrigatória para os jovens em cumprimento de LA, segundo o ECA. Cabendo à Secretaria de Estado da Criança não só a gestão do sistema, mas também – e talvez principalmente – a articulação entre as várias políticas, das quais se destaca a educação.

A preocupação com esta articulação, com a rede de apoio aos jovens em medida internas e de meio aberto. Assim, a fomentação e o fortalecimento da rede e o estabelecimento de parcerias entre os setores envolvidos (Judiciário, Assistência Social e Educação), bem como a sensibilização e a mobilização destes setores para acompanhar e lidar com os jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

E, a despeito da obrigatoriedade da inserção dos jovens em Liberdade Assistida no sistema educacional, segundo dados repassados pela UAMA – Sobradinho 62% dos jovens em cumprimento de medida não estavam em sala de aula no momento do ato infracional.

Além deste número, temos ainda 9,1% que estavam matriculados, mas sem frequência e outros 4% sem dados¹⁵.

TABELA 11 - SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO NO MOMENTO DO ATO INFRACIONAL		
CURSAVAM	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
SIM	54	36%
NÃO	94	62%
OUTROS	4	3%
TOTAL	152	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

Conforme colocado pela Coordenadora da UAMA e os Orientadores das escolas visitadas, boa parte dos alunos em cumprimento de medida já seria “figurinha repetida” da escola, já haviam passado por lá e, por motivos diversos, haviam abandonado a escola. E o fato pertinente é que, apesar de todos os indícios de abandono, falta de comprometimento e interesse com a vida escolar, não foi evitado ao abandono escolar.

f. Distribuição de Escolarização

A partir dos dados colhidos para a confecção da Tabela 4, pude inferir a construção de uma segunda tabela, onde estariam distribuídos os níveis de escolarização dos adolescentes em conflito com a lei.

Desta forma, fiz a separação, primeiro pelo período (Ensino Fundamental, Ensino Médio) e ano.

TABELA 12 - ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS – 2015		
NÍVEL	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
EF	104	85%
EM	19	15%
TOTAL	123	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

¹⁵ De acordo com a Coordenadora da UAMA, a instituição envia um telegrama ao jovem e aguarda o seu aparecimento espontâneo. Caso isso não ocorra, há o contato com o Conselho Tutelar e o Poder Judiciário e aguardam contato e o encaminhamento do jovem, sem o acompanhamento e verificação de dados.

Pode-se perceber que a maioria dos jovens, 85%, está no ensino fundamental. Algo que pode ser citado é a quantidade de jovens no EM, que é bem explicado por ZANELLA¹⁶:

“Os números apresentados apontam que quanto mais alto o nível de escolarização, há menos adolescentes em cumprimento de medidas matriculados nestas séries, o que demonstra uma relação entre o fracasso escolar e envolvimento em atos infracionais.”

Nos alunos em LA, temos, então:

TABELA 13 - SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO ATUAL
(2015) ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
FASE I EF (1º AO 5º ANOS)	29	28%
6º	33	32%
7º	16	15%
8º	13	13%
9º	6	6%
EJA	7	7%
TOTAL	104	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

TABELA 8 - SITUAÇÃO DE ESCOLARIZAÇÃO
ATUAL (2015) ENSINO MÉDIO

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
1º EM	12	63%
2º EM	2	11%
3º EM	2	11%
EJA EM	3	16%
TOTAL EM	19	100%

Dados repassados pela UAMA Sobradinho – 06/2015

¹⁶ Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, 2010 (3): 4-22

Estes números apenas confirmam os dados nacionais, conforme dados do Inep – 2013, a evasão escolar ocorre no Ensino Fundamental principalmente no 6º e 9º anos, totalizando cerca 14% dos abandonos no Distrito Federal. Tal dado se aplica também à região estudada: em Sobradinho, 14,52% do total de matrículas que aconteceram nesta CRE tornaram-se abandono e/ou reprovação. Este fato se repete no ensino médio, onde 38% dos alunos matriculados no Ensino Médio abandonam ou reprovam no 1º ano (estes dados se referem a alunos matriculados no diurno e, desta forma, com idade entre 11 e 18 anos).

3.3 Distorção ano/idade

A princípio, foi proposto traçar um paralelo entre o ano em que o aluno em medida está matriculado e a idade que tem nas escolas foco de estudo, mas tal proposta não foi acatada e nem autorizada pela CRE – Sobradinho. Os dados sobre a idade dos alunos não foram repassados, apenas dados referentes ao quantitativo por sala.

Até mesmo os dados referentes ao quantitativo de alunos totais matriculados nas escolas avaliadas não foram repassados, restando pesquisar no sítio da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal tais números.

Desta forma, serão citados, a exemplo, dados do Censo Escolar do Distrito Federal de 2014, com foco na cidade de Sobradinho.

Tabela 15 – Defasagem escolar Rede CRE Sobradinho

CRE: SOBRADINHO

ANO DE NASCIMENTO	Linha	SÉRIES/ANOS INICIAIS						SÉRIES/ANOS FINAIS					TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total	6º Ano	7º Ano	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série	Total	
2008	2	402					402						402
2007	3	1.188	507				1.695						1.695
2006	4	29	1.000	662	7		1.698						1.698
2005	5	9	65	1.096	646	8	1.824						1.824
2004	6	3	9	230	899	670	1.811	10				10	1.821
2003	7		6	73	237	912	1.228	641	14			655	1.883
2002	8		2	35	77	297	411	824	536	9		1.369	1.780
2001	9	1	2	9	37	142	191	452	762	520	12	1.746	1.937
2000	10			5	22	48	75	303	432	691	497	1.923	1.998
1999	11			6	7	22	35	161	266	439	657	1.523	1.558
1998	12			1		2	3	18	51	148	359	576	579
1997	13					1	1	2	8	51	136	197	198
1996	14									4	21	25	25
1995	15									1	2	3	3
De 1994 a 1990	16								2		4	6	6
De 1984 a 1980	18										1	1	1
Antes de 1975	20										1	1	1
TOTAL		1.632	1.591	2.117	1.932	2.102	9.374	2.411	2.071	1.863	1.690	8.035	17.409
Defasados idade/série		42	84	359	380	512	1.377	936	759	643	524	2.862	4.239
		2,57%	5,28%	16,96%	19,67%	24,36%	14,69%	38,82%	36,65%	34,51%	31,02%	35,62%	24,35%

Apesar de os dados serem referentes ao ano de 2014, apresentam elementos interessantes à pesquisa. O primeiro, a quantidade de jovens que estavam com defasagem

idade/ano, quase 25% dos jovens matriculados em toda a rede, cerca de 4250 alunos. Este elemento aponta que $\frac{1}{4}$ dos alunos matriculados no DF não estava apto ou comprometido diretamente com a escola, estando defasados ano/idade.

A grande maioria dos alunos ficou retida nos 6º e 7º anos, uma porcentagem de 38% dos alunos matriculados nestas anos (cerca de 1700 alunos). Outros quase 1100 alunos ficaram retidos nos 8º e 9º anos. Estes dois elementos, somados, equivalem a 35% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na CRE Sobradinho.

Outro dado interessante citar é o paralelo entre a distorção idade/ano e o gênero do aluno matriculado nesta CRE. Embora uma análise de gênero não seja o foco deste estudo, ressalto a importância de um estudo voltado para o alto percentual de o gênero masculino estar em defasagem escolar:

Tabela 16 – Distorção Idade/Conclusão e Gênero CEF 07 de Sobradinho

53012038 - CEF 07 DE SOBRADINHO Localização: Urbana

ANO DE NASCIMENTO	Linha	DIURNO			NOTURNO			TOTAL		
		Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	TOTAL
1999	3	4	17	21				4	17	21
1998	4	7	19	26				7	19	26
1997	5	3	3	6				3	3	6
1996	6		2	2					2	2
1995	7		1	1					1	1
TOTAL		14	42	56				14	42	56
Defasagem Idade/Conclusão		3	6	9				3	6	9
		21,43%	14,29%	16,07%				21,43%	14,29%	16,07%

Nesta tabela, apesar do número menor de alunos do sexo masculino em defasagem (apenas 14, com até 5 anos de defasagem), eles ainda têm a maior porcentagem de alunos com distorção idade/ano (21%), ainda que a quantidade de meninas com defasagem seja o dobro (42 meninas). Tal dado nos remete a um elemento bastante discutido sobre a grande maioria dos alunos ser composta de meninas nas salas de aula brasileiras.

Tabela 11 – Distorção Idade/Conclusão e Gênero CEF 08 de Sobradinho

53013522 - CEF 08 DE SOBRADINHO Localização: Urbana

ANO DE NASCIMENTO	Linha	DIURNO			NOTURNO			TOTAL		
		Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	TOTAL
2000	2	1	1	2				1	1	2
1999	3	14	24	38				14	24	38
1998	4	13	16	29				13	16	29
1997	5	6	4	10				6	4	10
TOTAL		34	45	79				34	45	79
Defasagem Idade/Conclusão		6	4	10				6	4	10
		17,65%	8,89%	12,66%				17,65%	8,89%	12,66%

Nesta segunda escola, as características se repetem, embora o quantitativo de alunos seja muito superior. De 14 alunos, agora temos 34 alunos do sexo masculino com

distorção de idade/ano e para 42 meninas, na primeira escola, temos 45 meninas na segunda escola.

Outros elementos a serem citados são os dados relativos aos defasados idade/ano nas escolas estudadas.

Tabela 18 – Defasados Idade/Ano CEF 07 de Sobradinho

53012038 - CEF 07 DE SOBRADINHO Localização: Urbana

ANO DE NASCIMENTO	Linha	SÉRIES/ANOS INICIAIS					SÉRIES/ANOS FINAIS					TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série	Total	
2003	7						72	2			74	74
2002	8						110	74			184	184
2001	9						55	92	49	1	197	197
2000	10						27	55	97	34	213	213
1999	11						27	31	34	40	132	132
1998	12						2	1	2	26	31	31
1997	13								6	4	10	10
TOTAL							293	255	188	105	841	841
Defasados Idade/série							111	87	42	30	270	270
							37,88%	34,12%	23,08%	29,70%	32,49%	32,49%

Tabela 19 – Defasados Idade/Ano CEF 08 de Sobradinho

CRE: SOBRADINHO **RA: SOBRADINHO II**

53013522 - CEF 08 DE SOBRADINHO Localização: Urbana

ANO DE NASCIMENTO	Linha	SÉRIES/ANOS INICIAIS					SÉRIES/ANOS FINAIS					TOTAL
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série	Total	
2003	7						87	3			90	90
2002	8						121	60			181	181
2001	9						82	91	40		213	213
2000	10						69	58	68	41	236	236
1999	11						34	47	52	38	171	171
1998	12							6	12	4	22	22
1997	13								6	5	11	11
1996	14									1	1	1
1995	15								1		1	1
De 1994 a 1990	16							1			1	1
TOTAL							393	266	179	89	927	927
Defasados Idade/série							185	112	71	10	378	378
							47,07%	42,26%	39,66%	11,24%	40,82%	40,82%

Nestas duas tabelas citadas, observamos os mesmos elementos citados anteriormente. A grande maioria dos alunos retidos estava cursando o 6º e 7º anos, 73% na primeira escola e 78% na segunda escola dos alunos defasados (197 e 297 alunos, respectivamente). Um número relativamente alto, visto que equivalem a 40% dos alunos totais matriculados nas duas escolas.

Ao citar estes dados, pretendo relacionar o problema do sistema de educação atual não apenas aos jovens em medida socioeducativa, mas a todos os alunos matriculados na rede pública de ensino. Fica claro que, mesmo àqueles que não cometeram atos infracionais, o Estado está em débito em relação ao cumprimento do que é legalmente proposto na CF/1988 e na LDB.

O aluno que está entre os índices de jovens em conflito com a lei, em sua maioria, esteve frente ao sistema apresentando problemas situacionais de defasagem escolar, repetência e, assim, abandono e evasão. A omissão do sistema na criação de programas efetivos voltados para a correção destes altos índices de defasagem e, mais tarde, evasão, é um entrave para o desenvolver saudável da juventude que brada por visibilidade.

Segundo SPOSATO (2013, p. 9):

“A ironia é que (...) as medidas socioeducativas se sustentam num discurso compensatório, já que os adolescentes envolvidos com a prática de infrações penais revelam, em alguma fase de suas vidas, direitos negligenciados, desde famílias problemáticas, violência doméstica, baixa escolaridade, defasagem escolar, precária inserção no campo de trabalho, abandono e vivência institucional em abrigos ou vivência de rua.”

Isto é, a condição em que o jovem se encontra de violação de direitos caberia uma medida protetiva tal qual aos citados artigos 98 e 101 do ECA. Mas, a matéria originalmente de cunho social se converte em ordem penal. E, assim, “o que era uma questão de política pública, em um passe de mágica, passa a ser questão de polícia” (SPOSATO, p.9).

Os jovens inertes nas “situações de risco social”¹⁷ não se manifestam sobre os seus direitos, não perturbam a ordem, não fazem greves. Sua visibilidade, então, é notoriamente vinculada ao conceito mítico do “portador do mal, portador da violência” (SPOSATO, 2013; SALES, 2004), do menor imputável, longe da punição do mundo dos adultos e inalcançáveis pelo poder de polícia. Mas opacos aos direitos previstos em lei e não atendidos.

Segundo SCHMIDT (2007, p. 75)¹⁸, esta violação de direitos

“expressa também a grande contradição imposta pela privação de liberdade no que se refere ao acesso aos direitos, como já exposto, pois com a privação, os adolescentes começam a ter direito a direitos nunca antes acessados. Esse aspecto da efetivação de direitos a partir da privação de liberdade, como a escola e a saúde, aponta para a grande contradição entre privar e efetivar, ou seja, a partir da privação de liberdade esse adolescente começa a ser visível para a política da educação, da saúde, bem como pelos profissionais que trabalham nesse contexto. As próprias famílias adquirem visibilidade nas políticas de assistência social do seu município.”
(Grifo do autor)

¹⁷ Segundo o MDS, são consideradas situações de risco às violações de direitos, como casos de violência física, abuso ou exploração sexual, trabalho infantil, etc.

¹⁸ SCHMIDT, Fabiana. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=870

Esta visibilidade chamada de “visibilidade perversa” por SALES (2004) aponta necessariamente a problemática das interfaces sociais que afligem os jovens em medidas socioeducativas e suas famílias sem as políticas públicas que os retirem da opacidade social.

CAPÍTULO IV: ESCOLA INCLUSIVA?

A função emancipadora e de socialização de conhecimento e qualificação

*“A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos (...) mas a **produção de uma consciência verdadeira**. Isto seria inclusive da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.”*

(ADORNO, 2003, p.141-142, grifo do autor)

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), como citado anteriormente, estabelece a Educação como um direito de todos, dever do Estado e da família para o pleno desenvolvimento do indivíduo e exercício cidadão. Com oferta pública, através da colaboração entre a União, os Estados e seus Municípios e o Distrito Federal (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209).

Também o ECA trata deste direito, em sua forma de exercício da cidadania:

CAPÍTULO IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art.53. A criança e o adolescente têm direitos à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei federal nº 8069. 13 jul. 1990)

Entretanto, a compreensão do vem a ser a Educação e o seu reconhecimento como direito fundamental a todos não está plenamente constituído. Com uma relação dialética de direitos *versus* privilégios.

Segundo os dados repassados pela UAMA – Sobradinho e a CRE Sobradinho, além dos elementos listados no capítulo anterior, o número de alunos fora da escola e com defasagem escolar é enorme, tanto no Distrito Federal quanto no Brasil. De acordo com o

PNAD, o índice de analfabetismo no Brasil teve uma pequena diminuição, mas ainda é muito grande (8,3% da população nacional, cerca de 13 milhões de pessoas), não alcançando as metas estipuladas pelo Plano Nacional da Educação – PNE que previa um índice de 6% para o ano de 2015 (metade do índice de analfabetos de quando implantado o PNE).

Tais dados evidenciam a incapacidade de desenvolver políticas públicas efetivas voltadas para a educação que abranjam não apenas as escolas, mas todas as facetas da inclusão escolar (permanência, diminuição dos índices de evasão e defasagem escolares, qualidade de ensino e incentivo ao profissional de educação).

Ao abrir este capítulo com a citação de ADORNO (2003), chamo a atenção principalmente à função emancipadora da educação. Para este autor, a emancipação do cidadão só se dá por meio de da relação entre razão, consciência crítica e formação cultural, assumindo um papel político: “*A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica*” – ADORNO (2003, p.121).

Neste mesmo sentido, FREIRE (2009) afirma que a educação é um instrumento capaz de alavancar um processo de libertação; não reproduzindo os valores e a cultura dominante (educação alienante), mas por uma educação libertadora que promova o processo crítico da visão de mundo.

Assim, cabe à escola trabalhar as várias habilidades e conhecimentos disponíveis, levando em consideração o que FREIRE (2009) chama de *saberes-de-experiência-feito* dos jovens alunos (conhecimento trabalhado com a aproximação da realidade, de forma conjunta e inseparável), estimulando uma transformação democrática da sociedade por uma participação coletiva popular.

Nestes parâmetros, a pedagogia do multiletramento principia um ensino mais significativo ao aluno e, assim, uma escola mais próxima do cotidiano e com valor e significação reais. E é nesta acepção de educação com função emancipadora e libertária, que cabe a discussão sobre o processo de (re)inclusão escolar do jovem em medida socioeducativa e o seu processo de letramento.

Segundo ROJO e ALMEIDA (2012, p. 08)

“trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico,

pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos”¹⁹

Neste sentido, os autores defendem que tal pedagogia exige e incentiva um aluno crítico e que busque a autonomia. Conceito que condiz com o que FREIRE (2009) propõe de o aluno ser sujeito de sua aprendizagem e, assim, tornar-se cidadão, também, fora “do papel” (DIMENSTEIN, 2005).

Assim, a escola deve tomar “a cidadania não só como um dos principais objetivos, mas, em consequência como um dos seus eixos básicos de ensino aprendizagem” – RANGEL (2010, p.183). Pois, é direito de todo cidadão, incluindo os jovens foco deste estudo, de ter o poder de participar, direta e indiretamente, da construção cidadã da sociedade, levando em conta que tais práticas sociais, de alguma maneira, envolvem a escrita (KLEIMAN, 1995).

ROJO, em *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*, defende que a escola deva rever suas práticas de letramentos para que os resultados, escolares e em indicadores de alfabetismo, sejam também qualitativos. Pois,

“[...] um dos papéis importantes da escola – como agência cosmopolita (Souza-Santos, 2005) – no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir circular.”²⁰

Deste modo, o processo de letramento(s) do/no aluno prevê a leitura como ato de cognição, de compreensão, que envolve o conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimento linguístico, muito além das letras, morfemas e fonemas. O foco do leitor são a (re)leitura do mundo e sua (re)visão, bem como a construção de olhares críticos sobre os (pré)conceitos passados diariamente à sociedade.

Enfim, ROJO (2009, p. 115) encara que

“o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não sento de conflitos, polifônicos em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir á cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais”

¹⁹ ROJO, R. ALMEIDA, E. M. Multiletramentos na escola. São Paulo, Parábola, 2012.

²⁰ ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola, 2009. (p. 54)

4.1 Na fronteira entre a visibilidade e a opacidade: como é a inclusão de jovens nas escolas?

*“Do rio cujas águas tudo arrastam, se diz violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.”*
Bertold Brecht

Ao propor esta pesquisa, inicialmente o foco seria os jovens atendidos no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Sobradinho – CCFV de Sobradinho, mas logo foi inviabilizado, primeiro, pela saída abrupta de vários jovens da medida Liberdade Assistida para a Internação (4 jovens), perda de outros jovens (assassinato de 5 jovens no último trimestre de 2014) e fechamento das oficinas que atendiam a estes jovens pela SEDHS em abril/2015, por falta de recursos públicos para a manutenção da bolsa a que os educandos tinham direito.

Apesar destes jovens já estarem inseridos no Sistema Único de Assistência Social – SUAS junto às demandas da SEDHS no controle de vulnerabilidades sociais, junto às suas famílias, não houve impedimento na inserção nos índices da *(in)visibilidade perversa*²¹ da sociedade brasileira.

Por tais acontecimentos, o foco foi transferido para as escolas que mais recebiam alunos em Liberdade Assistida vinculados a UAMA de Sobradinho. Após primeira entrevista, a Coordenadora da unidade repassou o nome de três escolas que atendiam boa parte das medidas e os números relativos à quantidade de alunos “assistidos” em cada.

As entrevistas, então, tiveram início com a UAMA, passando pela CRE e, depois, as escolas. Este cronograma foi seguido respeitando o trabalho articulado, *o trabalho em rede*²², via operação intersetorial para agregar direitos em risco. Sobre tal assunto BRANCALHÃO (2003, p. 60), aborda esta questão:

[...] está o novo conceito de trabalho articulado, o trabalho em rede, como meio de operacionalizar a Doutrina de Proteção Integral posta no Estatuto. A formatação da política de atendimento proposta pelo ECA parte do pressuposto de que a complexidade das situações vivenciadas pelas crianças e adolescentes, decorre do caráter intersetorial de seus fatores, colocando-se assim, como fundamental, a articulação entre as ações. A nova normatização rompe com o modelo setorial e desarticulado de formular e executar as políticas para a infância no país ao adotar uma concepção de atendimento em

²¹ Termo utilizado por SALES em sua tese *(In)Visibilidade Perversa: Adolescentes Infratores como metáfora da violência* (2004)

²² O trabalho em rede é amplamente divulgado dentro das secretarias do Distrito Federal e operaria a fim de colocar em prática a Doutrina da Proteção Integral disposta no ECA.

que as políticas setoriais tenham como estratégia a integração e a articulação de seus serviços.

Com esta estratégia, houve a tentativa de verificar a funcionalidade e a implementação das ações envolvidas na operacionalização das ações voltadas ao processo de inclusão dos jovens nas escolas.

Durante a visita à UAMA, me foi passado como acontecia o fluxo da entrada dos jovens na escola. O jovem que cometeu o ato infracional seria levado a julgamento, como de direito, e, após ser sentenciado, a UAMA seria comunicada da sentença, da medida e dados do jovem. A partir destes dados, se Liberdade Assistida ou Prestação de Serviço, os servidores da unidade entrariam em contato, primeiro via telegrama e, depois, via telefone. De acordo com a Coordenadora, o ideal seria a visita à residência, mas a unidade não dispunha de carro oficial para realizar a atividade.

Após o recebimento do telegrama, a instituição aguarda o pronunciamento do jovem a fim de receber sua medida. Ao ser questionada sobre esse vazio, a Coordenadora explicou que a unidade apenas aguardava e, que, se o menino “fosse muito safo, ele nem aparecia por lá”, pois não havia acompanhamento de quem estava e de quem não estava realizando a medida. “Os que fazem, fazem porque querem”. Ficou explícito que o acompanhamento é falho, tanto por falta de capital humano quanto de instrumentalização e espaço físico.

A inclusão na escola, então, era realizada via CRE. A UAMA passava a informação da quantidade de jovens, da necessidade da vaga em determinada ano e aguardava a inclusão. Caso não acontecesse e o jovem viesse até a instituição fazer alguma reclamação, o Conselho Tutelar, primeiro, e a Vara da Infância, depois, eram acionados para que ocorresse a inclusão.

A visita à CRE causou um pouco de surpresa. Na segunda visita, após entrevistas com escolas e UAMA e afirmação de que não havia acompanhamento de inclusão e, menos ainda, do processo evolutivo de cada jovem, a Orientadora na CRE afirmou que fazia visitas bimestrais e semestrais nas escolas que recebiam os alunos oriundos de medidas socioeducativas.

“Nós não sabemos como é o acompanhamento. Não temos informação de acompanhamento. Aqui, na escola, como a gestão é compartilhada, a informação é passada também para mim estas situações de liberdade assistida. E eu não vi nem presenciei visitas, somente ano passado eles

vieram com uma listagem de alunos assistidos, querendo saber se estavam matriculados.” (Orientadora, Escola 1)

“Pra mim, nunca pediram. Mas talvez tenham pedido ao SOE. Mas o acompanhamento que é importante mesmo é o acompanhamento dos pais” (Orientadora, CEF 07)

“Temos apoio da escola, mas fora daqui, não.” (Professora de Artes, Escola 2)

“Aqui eu nunca vi ninguém não. Alguns casos que gente vê que é gritante, a gente pede, tal, e com muito custo aparece alguém. A gente é que faz o fluxo contrário, pra poder intervir, pra ir atrás da família, pro Conselho Tutelar ver o que está acontecendo, mas o movimento contrário, não.” (Professora de Ciências, Escola 3)

Em contrapartida, a Orientadora da CRE:

“A gente pede o relatório de comportamento, de (...) como ele está se desenvolvendo nas aulas. A orientadora pedagógica educacional que é responsável. É uma equipe, mas quem passa é o SOE. É encaminhado aqui para a Regional, eu faço um relatório final, anexo tudo e é encaminhado para a UAMA e o NAI. Não costumamos atrasar estes relatórios, porque são demandas bem legais. Com fluxo bimestral, semestral e anual.” (Orientadora da CRE Sobradinho)

Na verdade, o que ficou claro é que a inclusão e o acompanhamento destes jovens acabam sendo um jogo de encaminhamentos de instituição para instituição, mas sem a efetiva funcionalidade. A visibilidade é alcançada apenas naquelas situações mais gritantes, quando o aluno deixa de estar na linha fronteira entre ato infracional e crime e, realmente, está na criminalidade, já é um criminoso.

As visitas às escolas trouxeram algumas informações pertinentes:

- As escolas contavam com uma hierarquização de territorialidade, onde uma seria “melhor” que a outra e disputavam entre si;
- Os professores que tinham mais anos de Secretaria estavam desacreditados do sistema, não apoiando nem acreditando no processo de ressocialização dos jovens em medidas socioeducativas;
- Os professores mais jovens acreditam na mudança que a escola pode proporcionar se existir as ferramentas propícias;
- A inclusão não é bem vista por boa parte dos professores (75% dos professores entrevistados);

- A maioria dos professores não conhece ou pouco sabe sobre o processo de inclusão de jovens sobre medidas socioeducativas (85%);
- Há o reconhecimento da importância da família no processo educacional dos alunos (100%);
- Falta motivação tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores em mudanças estratégicas para melhora na aprendizagem;
- A falta de interesse na escola está, também, vinculada a própria escola que se tornou enfadonha para os alunos, entre outros.

Na primeira escola localizada em Sobradinho I, a que prefiro resguardar o nome, fui muito bem recebida pela Coordenadora e Orientadora e recebi permissão da direção para efetuar a pesquisa sobre a inclusão dos alunos sobre medidas socioeducativas a acontecer em um determinado dia e horário pré-agendado pela escola.

Na data de retorno, a coordenadora me recebeu com educação e logo chamou os primeiros professores que iriam participar da pesquisa. Durante as entrevistas, a coordenadora disse que a direção havia passado a informação de que na escola não havia nenhum “garoto assistido”, informação contrária à repassada pela UAMA – Sobradinho. E perguntou se tinha certeza de que ali existia algum “desses meninos”. Respondi que tinha dados que confirmavam, mas não sabia dizer a que horário ou turmas que pertenciam. A segunda coordenadora da escola voltou com a informação do secretário de que havia, sim, alguns destes meninos.

Durante a entrevista verifiquei que a grande maioria dos professores já estava na rede de ensino a mais de 15 anos, desta forma, vivenciaram a forte inclusão dos alunos “mal vistos” via Conselho Tutelar ou Justiça, graças ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Tinham o perfil do educador de uma escola mais elitizada, que sofria com a inclusão de alunos de “outras comunidades” ou de “baixa renda”.

Boa parte dos professores foi enfática em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente quanto aos benefícios que trouxa às salas de aula, questionando o poder de inclusão de alunos “que não querem estudar” e a obrigatoriedade de eles permanecerem na escola.

“Hoje nós somos obrigados a ficar com o aluno que não quer estudar na escola, sem apoio nenhum. Porque (pausa) eu vejo que a escola tem que cumprir a parte dela, mas o governo, as instituições que tinham de fazer a

parte dela, não cumprem. Então fica tudo pra escola” (Professora de Matemática, Escola 1).

“O Estatuto da Criança e do Adolescente? Não funciona... Está só no papel” (Professor de Matemática, Escola 1).

“O Estatuto da Criança não trouxe nenhum benefício, só deixou a gente mais com as mãos amarradas. Você não pode agir da forma como você gostaria” (Professora de Ciências, Escola 1).

Apenas uma professora verificou a importância do ECA frente à educação, mas também questionou a falta da conscientização de, além dos direitos, dos deveres das crianças e adolescentes.

“Em alguns pontos o ECA trouxe benefícios ao aluno, como: por exemplo, o maior direito para o aluno, em vagas, tem um certo cuidado, como a gente deve tratar este aluno. Mas, há também uma parte que o aluno só vê o lado do direito dele, ele nunca vê os deveres. Isso é onde prejudica a ação do ECA, porque o aluno não está consciente dos deveres dele, ele só quer o direito” (Professora de Geografia, Escola 1).

Durante a entrevista, foi possível notar que esta professora não era muito querida pelos colegas de trabalho, suponho que pela visão diferenciada que propunha socialmente. Diferente dos demais, tinha no histórico o trabalho dentro de áreas consideradas de risco social e Educação de Jovens e Adultos, conhecendo sobre as medidas socioeducativa.

Apesar do contexto entre os professores, a Orientadora da escola muito bem preparada para o cargo, tem opinião formada sobre a inclusão dos jovens em medida socioeducativa, e desconhece sobre a integração entre a escola e os demais setores de acompanhamento destes jovens. De acordo com ela, não há acompanhamento ou visita da CRE ou UAMA com a finalidade de repassar evolutivas. Foi passado que a escola não dispunha de nenhum trabalho voltado para estes alunos, ou previsto no Plano Político Pedagógico da Escola, embora concordasse que nesse grupo de alunos houvesse grande déficit escolar.

Ela repassou o dado de que na escola havia meninos infratores, mas que atualmente eles já haviam sido transferidos. Embora a coordenadora tivesse confirmado a presença deles na escola no turno vespertino e noturno. Tal dado, após visita à CRE Sobradinho, foi confirmado pela pessoa responsável pelo acompanhamento e evolutivas dos

casos de inclusão de alunos sobre medidas²³. Desta forma, a escola teve alguns dados suprimidos da evolução da pesquisa.

Nesta escola, o grupo de professores não apoiava a inclusão obrigatória dos alunos na instituição e não a reconheciam como medida de inclusão social, prevalecendo a opinião de que eles contaminavam os demais. Defendiam até a criação de outras instituições educacionais voltadas para este grupo de jovens, principalmente por não terem sido capacitados para receber este público (nem nas universidades nem na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação- EAPE).

“Com insatisfação! (ao ser questionada sobre como encarava a inclusão obrigatória) Não por preconceito, mas principalmente pela falta de apoio. Eu me sinto incomodada com a presença de LA na minha sala, não por mim, mas pelos outros alunos” (Professora de matemática, escola 1)

“Eu acho que a inclusão deveria ser mais específica, porque só jogar estes alunos em uma sala de aula não funciona. A escola acaba sendo rotulada... a escola que só tem as peças raras...” (Professor de Matemática, escola 1)

Diante de todo acontecido, ficou exposto que a escola não dispunha de interesse em participar da pesquisa sobre a inclusão e acompanhamento destes jovens ou de quaisquer outros.

As outras duas escolas, localizadas em Sobradinho II, a recepção foi calorosa e diferenciada. Os professores, em maioria, são jovens na Secretaria de Educação, no máximo cinco anos, e boa parte mora nas proximidades das escolas.

Com relação ao ECA, os professores demonstraram reconhecimento de benefícios, mas que havia omissão na conscientização dos deveres dos jovens.

“O ECA sempre trouxe benefícios, mas eu acho que ele é muito brando com o adolescente. Ele dá muitos direitos e esqueceu de dizer quais são as obrigações.” (Orientadora, CEF 07)

“Trouxe benefícios, mas deixou de falar sobre os deveres. Não é só na escola, nas casas também. Os próprios pais perderam o direito de corrigir os seus filhos...” (Professora, CEF 08)

Em todas as escolas surgiu o termo “herói bandido” sobre o garoto, LA, bem vestido, que sabia discutir, inteligente, com garotas a disposição, mas com desinteresse às questões escolares. Dado que talvez fosse foco de estudo em outras pesquisas.

²³ A CRE informou que a escola havia telefonado solicitando que fossem repassados os dados relativos aos jovens assistidos e que, então, os alunos haviam sido transferidos para outra escola (CEF 07 de Sobradinho).

Em relação aos dados escolares dos alunos, todos os professores foram enfáticos ao dizer que não recebiam a informação da direção sobre quem seriam os jovens oriundos de medidas socioeducativas, mas acabavam “descobrimo” quem eram, ora por comportamentos inadequados ora por eles mesmos contarem.

As escolas de Sobradinho II, então, reconheciam a grande dificuldade do aluno em LA ficar na escola, mas entendiam que seria ainda mais difícil, para ele, sem a escola, sem o que a escola poderia proporcionar a ele, para o crescimento individual e social. Na escola, reconheciam o aluno como sujeito de direito, como vida.

*“Você, professor se interessa pela vida do aluno, você não é só o cara que está passando conhecimento, você é uma pessoa que se **interessa pelo aluno** (enfática neste ponto). Porque aquilo ali é uma vida!”* (Coordenadora do CEF 07)

Estes professores encararam a educação como busca da autonomia, da emancipação como ser social (FREIRE, 2009; ADORNO, 2003; BRANCALHÃO, 2003), pois, por ela, os alunos ampliariam os horizontes para a busca de mudanças e de inclusão social, buscando principalmente, uma escola pública de qualidade.

Mas, conforme citado por BRANCALHÃO (2003, p. 66), às vezes a escola acaba por traçar caminhos opostos ao que se propõe: “[...] embora considerada como via legítima para a inclusão social, paradoxalmente, a educação, muitas vezes, percorre o trajeto inverso, participando ou mesmo desencadeando processos de exclusão.”

Tanto que em todas as escolas houve a necessidade de se dizer que, anteriormente, havia muita dificuldade na escola com brigas, problemas com alunos, drogas, mas que “depois da transferência de alguns alunos” melhorou. Pude perceber que a escola ainda não se percebe como co-responsável pela manutenção e desenvolvimento de todos os alunos matriculados e que somente a “transferência compulsória” não resolve o problema de indisciplina ou rendimento escolar.

4.2 A inclusão é “inclusiva”?

E a educação não apenas cria a diferença entre os espíritos cultivados e os que não o são, como aumenta a existente entre os primeiros em proporção da cultura; porque, quando um gigante e um anão caminham na mesma estrada, a cada passo que ambos fizerem, haverá nova vantagem para o gigante.”
(ROUSSEAU, 1991, p. 172)

Ao transpor todo este percurso até aqui, a pergunta que abre este trecho é a que mais agrega valor a este trabalho: *A inclusão é (realmente) inclusiva?* Após toda a pesquisa, a análise documental e as entrevistas, vale a afirmação de que o jovem em medida socioeducativa é incluído na escola, social e economicamente na vida? Ele é igual? Conseguiu transpor o rótulo de ser “um LA”, o “herói marginal”?

ROUSSEAU ao ser citado abrindo este subcapítulo, nos remete a pensar exatamente neste ponto. Podem um anão e um gigante, na mesma estrada, caminhar juntos? A inclusão destes jovens na sociedade é exatamente esta analogia aos passos do anão, podem chegar, mas não chegarão junto aos demais. Os gigantes nas escolas, apesar de caminharem na mesma estrada, estão passos à frente o anão infrator. Em sua maioria não passaram pelos mesmos problemas, ou estigmas que o anão passou, apesar de também caminhar nos percalços duros da educação pública sem qualidade e sem atrativos.

O jovem infrator ao ser inserido na escola, primeiro, embora muitos não saibam ou imaginam, quis estar ali, pois como citado anteriormente, as Instituições esperam a manifestação voluntária para receber sua medida e, assim, matrícula na escola. Ele se prontificou.

Segundo, todos apontam seu desinteresse pela instituição escolar, o discurso de ódio que proferiam contra a sociedade e todos os “playboys folgados” que existem, a contaminação com os outros “bons alunos” na instituição, da falta de acompanhamento familiar. Mas não há trabalho voltado para estas mazelas. Todos sabem quais são, em todas as escolas os professores souberam dizer quais motivos eles estavam nesta situação, apontavam seus erros, mas nenhum soube descrever o caminho a ser seguido.

A Instituição Escolar não está pronta para receber estes alunos. Afinal, a Instituição Escolar não está pronta para seu papel arbitrário que busca a liberdade, a emancipação, a formação cidadã. Apenas cumpre seu papel de formadora de mais “cidadãos de papel”, invisíveis ao Estado.

CAPÍTULO V: INSTRUMENTALIZAÇÃO.

Onde pode dar certo? Quando o Gigante caminhará junto ao Anão?

A burguesia não se interessa pelos loucos, mas pelo poder; não se interessa pela sexualidade infantil, mas pelo sistema de poder que a controla; a burguesia não se importa absolutamente com os delinquentes nem com sua punição ou reinserção social, que não têm muita importância do ponto de vista econômico, mas se interessa pelo conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinquente.
Foucault (1997, p. 186)

Ao iniciar esta seção citando Foucault, busco sua analogia sobre a despreocupação da sociedade em solucionar problemas de cunho das políticas sociais, isto é, a sociedade não está preocupada em buscar portas que se abram e promovam a reintegração social do adolescente em conflito com a lei, apenas buscam meios que possam puni-los dos atos cometidos.

A grande maioria da sociedade não enxerga no jovem egresso e em medida socioeducativa mudança e perspectiva de futuro: “uma vez LA, sempre LA”. A estigmatização percorre a vida do jovem a partir do momento que comete ato infracional, nunca o abandonando, o “ficha limpa” não vale para as questões sociais.

E como a escola é um ente social, tende a reproduzir o julgamento de fora dos muros. Como citado no capítulo anterior nas falas dos professores: o aluno LA é o mal da escola. Os alunos que estejam cumprindo medidas socioeducativas não são desejados na escola, os professores não os querem defronte aos olhos. A preocupação, o interesse está apenas em mantê-los afastados do convívio social.

Os professores, durante as entrevistas, demonstraram não estar preocupados em métodos ou formas que buscassem a promoção e a inserção destes jovens, apenas citavam o fato de a presença deles incomodar e como seria o ideal mantê-los fora da instituição escolar comum, “longe dos bons alunos”.

E apesar de que o regime em liberdade assistida ser considerado por muitos especialistas a forma mais eficaz e promissora de abordagem educativa aos jovens em conflito com a lei, ainda não obtém os resultados esperados. Segundo dados da Fundação Promenino

A maneira com esse regime vem sendo aplicado no Brasil tem contribuído para desgastar em muitos educadores, trabalhadores sociais, magistrados e membros do Ministério Público, a crença em sua real eficácia.

Este fato, comprovado durante a pesquisa documental e entrevistas para este estudo, ocorre principalmente pelo fato de o país ainda não ter um bom material de apoio ou manual de procedimentos para orientação técnica para atendimento aos jovens em medida socioeducativa, bem como a funcionalidade das instituições envolvidas neste atendimento. Não obstante a liberdade assistida existir a mais de oitenta anos²⁴, o serviço prestado não tem uma literatura técnica consistente.

Durante as entrevistas, tanto na UAMA quanto nas escolas e CRE, me foi relatado que não existiam relatórios padronizados ou cronogramas de acompanhamento dos jovens que deveriam ser assistidos. Apenas a matrícula na instituição escolar era acompanhada (quando acontecia!), restando à escola as demais funções de socialização, reintegração e tutoria do jovem. Essa evidência apenas reitera o modo superficial e descomprometido com que a liberdade assistida é afrontada pela sociedade.

A lei define que o plano de atendimento socioeducativo deverá acontecer de modo integrado entre os entes envolvidos no acompanhamento dos jovens em cumprimento das medidas socioeducativas. As ações devem estar voltadas para o princípio de incompletude institucional expresso no ECA, no seu Artigo 86:

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados e dos municípios.

Este princípio predispõe sobre a necessidade da participação social na formulação, gestão e execução das políticas públicas voltadas para a infância e a juventude. E é exatamente neste ponto que está presente o hiato entre as ações do SUAS, SECRIANÇA e SEDHS frente ao processo de (re)inclusão escolar.

O “trabalho em rede” tanto colocado nos discursos dos entrevistados como a forma de acompanhamento não funciona. Basta traçar um mapa de visitas para verificar os porquês, na UAMA de Sobradinho, por exemplo, trabalham em um local de vinte metros quadrados, com estrutura comercial, oito funcionários. Eles são os responsáveis por receber, gerir, repassar, acompanhar e encaminhar os jovens às escolas, às ONG’s e demais entes envolvidos nas medidas socioeducativas. Mesmo que tenham de fazer visitas domiciliares de acompanhamento familiar, a unidade não disponibiliza de transporte, nem para os funcionários nem para os assistidos.

²⁴ A liberdade assistida existe no Brasil desde 1927, com nome de liberdade vigiada, no Código Melo Matos.

Estes funcionários, assim como os profissionais da educação, não contam com uma rede estruturada de alternativas de atenção para encaminhar o jovem, e quando este encaminhamento ocorre, não existem meios de monitorar dados como frequência e desempenho ou evolutivas do educando. Praticada nestas condições, as inclusões nas escolas não conseguem benefícios reais para os jovens que acabam abandonando, reprovando e, por fim, sendo reincidente nas medidas socioeducativas.

Assim, este capítulo acabou por se transformar em como seria o trabalho ideal, voltado para a função de socialização do conhecimento e qualificação frente aos pré-requisitos necessários para o desenvolvimento escolar do jovem egresso e em medida socioeducativa.

5.1 O princípio de incompletude e ações em rede

Diante da problemática no atendimento ao jovem em medida socioeducativa, cabe o questionamento feito por Murillo José Digiácomo²⁵:

Onde, afinal, enquadrar o atendimento ao adolescente acusado da prática de ato infracional?

- Política de Segurança Pública?
- Política de Ação Social?
- Política de Educação?
- Política de Saúde?
- Política de Atenção à Família?
- Política de Trabalho?

De acordo com o Art. 86 do ECA, citado acima, todos estes setores devem estar envolvidos em uma verdadeira política socioeducativa, destinada ao atendimento dos jovens em conflito com a lei, bem como suas famílias. Nesta ação socioeducativa, todos os envolvidos deverão receber orientação, apoio, assistência e/ou tratamento especializado, quando necessário e, também, o trabalho voltado para reintegração social e de fortalecimento de vínculos.

Para que estas ações possam acontecer, faz-se necessário a articulação e a integração entre diversos setores e órgãos, direta e indiretamente envolvidos no atendimento de jovens sob medida socioeducativa. Além das esferas públicas, toda a sociedade também deve estar envolvida para a complexidade do acompanhamento do jovem infrator.

²⁵ DIGIÁCOMO, M. J. **Diretrizes para a política socioeducativa destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional**. Ministério Público do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/politica_socioeducativa_v2.pdf

Sobre o assunto, DIGIÁCOMO (2013, p.3) escreve:

É preciso ficar claro que a solução da “problemática” do adolescente em conflito com a lei é de responsabilidade de *todos*, que assim devem *unir esforços, trocar idéias e experiências, estabelecer “fluxos”, rotinas de encaminhamento e protocolos de atuação interinstitucional*, além de *desenvolver estratégias voltadas à prevenção e ao atendimento especializado* de adolescentes - e mesmo crianças - que se envolvem com a prática de atos infracionais e suas respectivas famílias.

Segundo este autor, para que se obtenha uma política de atenção aos jovens em conflito com a lei (e também as crianças e demais jovens), se faz necessário, a princípio, um estudo sobre a realidade local, com informações idôneas sobre número de ocorrências envolvendo jovens e crianças em atos infracionais, como se dá o acompanhamento de tais ocorrências, a rapidez e a eficácia de encaminhamentos, os índices de reincidência e suas causas, o perfil do jovem em conflito com a lei, a existência de serviços e programas voltados para o encaminhamento destes jovens, o quantitativo de profissionais ligados ao atendimento socioeducativo e o quantitativo de atendimentos de cada um, a existência (ou não) de articulação entre os programas e serviços, capacitação dos profissionais voltados para a socioeducação, existência de programas serviços voltados para atendimento e apoio às famílias, existência de recursos orçamentários para os serviços especializados.

Somente com todos estes dados, um ente federativo poderia aferir se um atendimento está acontecendo “em rede”, bem como a dimensão, adequação à demanda e eficiência e a efetividade da implementação de uma política socioeducativa e, assim, a elaboração de um “Plano de Atendimento” real e propiciador de reintegração social.

É neste Plano de atendimento que se instala os projetos executores das medidas socioeducativas. Estando situados em uma rede de serviços e equipamentos públicos e privados, uma rede de retaguarda, que se apóiam e se complementam em ações, garantindo o fundamento da incompletude institucional. Nestes preceitos, um órgão não consegue realizar a ação sozinho, ele terá seus atos apoiados sobre ações de outros órgãos, assim como deveriam atuar SUAS, SECRIANÇA e SEEDF.

Evidente que uma política socioeducativa deste aporte não nasça da noite para o dia. Ela demanda de planejamento estratégico a curto, médio e longo prazo. Para este fim, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente tem como função zelar para que as diversas leis orçamentárias contemplem a previsão de recursos suficientes para a implementação de uma verdadeira “rede de proteção integral” às crianças e adolescentes, onde deverão estar incluídos “programas de atendimentos voltados especificamente a

adolescentes autores de atos infracionais e suas respectivas famílias” (DIGIÁCOMO, 2011, p.8).

Vale ressaltar que por “integral”, estão vinculados todas as ações públicas e políticas, conforme citado no ECA:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e a execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da Lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Sobre estes artigos, DIGIÁCOMO (2011, p.9) cita:

A própria lei, portanto, ao interpretar a citada norma constitucional, *determina* que o Poder Público destine a crianças e adolescentes - inclusive aqueles acusados da prática de atos infracionais - uma atenção *prioritária*, que *dentre outros* fatores importa na *precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública* (que para tanto devem se *adequar às demandas existentes, ex vi* do disposto no art. 259, par. único, da Lei nº 8.069/90), na *preferência na formulação e a execução das políticas sociais públicas*, além é claro da imprescindível *destinação privilegiada de recursos públicos orçamentários* nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Assim sendo, são prioritários os eventuais investimentos e recursos na área da educação e da saúde, implementando, assim, políticas, estruturas e programas de atendimento a adolescentes em conflito com a lei e suas respectivas famílias.

Exemplo do emprego deste recurso, se pode citar a simples manutenção do jovem no Sistema Educacional, o que representa grande passo para na prevenção de violências e atos infracionais (de acordo com os dados citados anteriormente, quanto maior a escolaridade,

menor a chance de envolvimento em atos infracionais e de reincidência nas medidas socioeducativas).

Assim, a partir do levantamento dos dados citados inicialmente e o planejamento estratégico requerido, será provável determinar, em cada esfera governamental, a progressiva estruturação de uma política socioeducativa que contemple desde a prevenção ao efetivo atendimento dos egressos das medidas socioeducativas, proporcionando aos jovens e suas famílias, a partir da criação/readequação de programas e serviços, contratação/qualificação de técnicos e outros funcionários e outras ações correlatas, o atendimento distinto, especializado e eficaz ao qual eles têm direito, beneficiando aos envolvidos diretamente e à sociedade, envolvida indiretamente.

5.2 E, então, como deve funcionar o regime da LA?

“A disciplina não é um efeito de certas medidas “disciplinares”, mas de todo o sistema de educação de todas as circunstâncias da vida, de todas as influências a que estão submetidas as crianças. Neste sentido, a disciplina não é a causa, não é o método, não é o meio de uma boa educação, mas o resultado.”
VALLE & ARRIADA (2012, p. 112)

O regime da liberdade assistida, medida socioeducativa foco deste estudo, deve estar baseado nos preceitos da proteção integral e, desta forma, nos princípios da humanidade, severidade e justiça. O jovem em conflito com a lei deve ter consciência de que a sociedade, com base legal, está impondo-lhe não apenas uma tutela, mas uma nova forma de ver a vida, como resposta ao ato cometido.

Um novo olhar deve ser apresentado ao jovem, após sua medida ser aplicada. E cabe ao orientador do processo socioeducativo dispor das orientações, claras acerca dos aspectos jurídicos e dos procedimentos técnicos envolvidos, e das responsabilidades voltadas aos trabalhos de inserção, reintegração e fortalecimento de vínculos dos jovens e seus familiares.

E, para que tudo isso aconteça, faz-se valer a construção de uma norma profissional clara para as atribuições destes profissionais, bem como os requisitos para o exercício da função e os conhecimentos, valores e habilidades exigidos para a execução das políticas públicas voltadas para as ações e programas que acompanhariam as medidas socioeducativas.

Assim, para o acompanhamento das evolutivas e diagnósticos de futuras intervenções, faz-se necessário a criação de materiais didáticos e autodidáticos modulados de modo a qualificar e proporcionar ao profissional que desempenha a função de assistir ao jovem em conflito com a lei as competências, habilidades estruturais e capacidades necessárias para uma ação efetiva. Com este material, seria possível o acompanhamento e intervenção quando se fizer necessário destes jovens.

5.2.1 A medida socioeducativa e o desafio de educar

Faz-se necessário abordar as medidas socioeducativas em sua dimensão educacional. Principalmente frente às medidas em meio aberto, a citar a liberdade assistida, pois esta medida é a que não retira o adolescente do convívio social, por prever que o jovem nesta medida elabore um projeto de percurso existencial de ruptura com o ato infracional cometido, prezando pela convivência coletiva.

Mas, esta intenção só poderá ser alcançada junto a um processo educacional que considere “as características do adolescente como ponto de partida e os objetivos propostos pela a equipe interdisciplinar da instituição que irá assisti-lo no cumprimento da medida socioeducativa” (SOUSA, 2009, p.41). A educação, neste âmbito, sugere objetivos e fins de ruptura com a prática do ato infracional, e construindo novos olhares sobre a profissionalização do jovem e a inserção do mesmo no mercado de trabalho ou que proporcione ao jovem a construção de projetos de vida autônomo.

Neste sentido, a educação tem o papel de instrumentalizar/preparar/socializar conhecimento qualificação aos indivíduos e, assim, possam ter as condições essenciais à vida social, desenvolvendo, transformando a própria sociedade em que vivem, conforme exposto por FREIRE (2009).

Entretanto para que a educação seja alcançada entra em cena a importância do *letramento*. Segundo Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros* (2010, p. 40) faz uma distinção entre alfabetização e letramento:

“o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, entretanto, não é necessariamente um indivíduo letrado. Já o indivíduo letrado não é só aquele que sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2010, p. 40).

A partir das considerações de Magda Soares e de Paulo Freire, podemos perceber que o letramento tem a capacidade e a “função libertária” frente à sociedade. Com ele, o indivíduo tem a capacidade de se soltar das amarras e agruras sociais, bem intrínsecas nos jovens em medidas socioeducativas, na medida em que este possa fazer uso social da leitura e da escrita. Sobre o assunto SIQUEIRA e MIRANDA (2011) reportam

“O letramento leva o indivíduo a diferentes lugares, a partir do cotidiano dele, e não se realiza apenas no âmbito escolar, de maneira formal. Assim, percebemos que o letramento é uma condição, ou seja, um estado que envolve o indivíduo, que poderá ter muito mais facilidade de lutar por seus direitos sociais.”

Assim, quando os alunos são o sujeito da própria aprendizagem, "seres fazedores, transformadores", no dizer de Paulo Freire, tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se constituírem como seres políticos.

Neste conceito, a instituição escolar está aquém do que deveria trabalhar com os alunos inseridos no sistema educacional (tanto os em LA quanto os não inseridos em nenhum tipo de medida). Pois, nos modelos didáticos a que nos deparamos não conseguem inserir seus alunos no mundo das letras, isto é, os alunos não conseguem fazer os usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano.

Ainda sobre o papel libertário do letramento, cabe citar a LDB, no seu Art. 22:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Quando a escola falha nestes objetivos centrais a que se refere este artigo, o indivíduo entra em uma situação de vulnerabilidade e de risco, pois, ele não “cabe” dentro do sistema, dentro da sociedade atual. O sistema educacional acaba não preparando para a função social do trabalho formal nem ao exercício pleno da cidadania (vale lembrar os dados citados sobre a escolaridade dos jovens em medidas socioeducativas, onde a maioria estava matriculada na segunda fase do EF, com déficit escolar maior que três anos).

Durante a pesquisa e as entrevistas pude verificar que as escolas analisadas não estavam, ainda, voltadas à educação emancipatória citada por Paulo Freire e Magda Soares, onde o ato de ler e escrever só acontece depois de uma leitura própria do mundo. A educação

vislumbrada ali era a educação bancária, tantas vezes discutida nas aulas de licenciaturas dos atuais professores... Mas que não conseguiram romper com o tradicional ensino-aprendizagem.

A educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vivemos. Educar é também, um ato político. É preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação. De acordo com Freire (2005, p.58-9),

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.

A escola vista por estes jovens, por seus familiares e por seus professores seria “a porta da esperança”, por onde eles passariam e deixariam para traz todas as mazelas e problemas que poderiam ter tido até o ato infracional cometido. A escola é o bilhete dourado para a ascensão social. Pena eles não alcançarem isto! A escola não se faz suficiente para alcançar os objetivos propostos pela LDB e sonhados pela comunidade (principalmente de baixa renda!), não quando a educação oferecida é a bancária:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. “Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p.67)

Neste modelo de educação, o que se tem presenciado é o aumento da evasão escolar, repetência e abandono, pois, o aluno não se identifica como sujeito ativo de sua escolarização e, assim, do seu processo de letramento.

Segundo NASCIMENTO (2012, P. 35):

Sendo assim, o sistema educacional, principalmente no atendimento aos adolescentes em conflito com a lei, deveria ter práticas capazes de diminuir as desigualdades sociais e a lógica do sistema capitalista, em suma, a escola deveria deixar de reproduzir os modelos vigentes na sociedade, propiciando-lhes uma educação continuada. Ou seja, uma educação que não tenha sua duração somente entre os muros da escola, mas sim, que ultrapasse essa

barreira, fazendo com que os conteúdos perpetuem por toda a vida. Para que isso ocorra, a escola não pode deixar de lado as vivências que esses alunos trazem consigo, ela deve enxergá-los e tratá-los com sujeitos participativos de seu processo de escolarização, desmistificando a escola com o único ambiente de produção de conhecimento. Assim como Freire (2005) aponta no livro “Pedagogia do Oprimido”, a escola deve educar para a liberdade, para que os educandos possam ser criativos e construtores de seus próprios horizontes, ou seja, seres ativos e responsáveis em seu processo de escolarização.

A pergunta citada na abertura deste capítulo (**Quando o Gigante caminhará junto ao Anão?**), retomando a fala de Rousseau nos remete a esta função emancipatória da educação e do letramento (FREIRE; SOARES). O jovem inserido na escola oriundo de medida socioeducativa sempre contará com passos menores, em relação aos demais estudantes, mas ao contar com uma educação preocupada com a sua formação cidadã e libertária, conseguirá acompanhá-los. E este é o papel do letramento, o de proporcionar igualdade e equidade de oportunidades e direitos, previstos em leis, sem a necessidade de acionar órgãos legisladores.

CAPÍTULO VI: PALAVRAS FINAIS (ou não?)

*“De tudo ficaram três coisas:
 A certeza de que estamos sempre começando
 A certeza de que precisamos continuar
 A certeza de que seremos interrompidos antes
 de terminar...
 Portanto devemos:
 Fazer da interrupção um caminho novo
 Da queda, um passo de dança
 Do medo, uma ponte
 Da procura, um encontro...”*
 Fernando Pessoa

Esta pesquisa se finaliza. Não tratou de um cenário otimista, nem vitorioso. Pois, ao se tratar de jovens em medidas socioeducativas, trabalhamos com verdades impregnadas de descompromissos, desesperança, dor e certo caos. Assim, este estudo é mais um ponto de partida, uma porta para possíveis análises e reflexões, uma ampliação do olhar.

Neste momento, o motivo pelo qual iniciei este trabalho volta. E a instigante pergunta do “por quê?” ao se trabalhar com jovens em medida e suas condições frente à sociedade. Os “LA’s” e heróis bandidos das escolas e suas histórias de fracassos repassados por discursos nos vários autores entrevistados e a culpabilidade inerente e taxada em cada fala do “ele não pertence a este local”, quando se falava da escola.

Os multifacetados adolescentes em medidas só não eram lembrados (ou pouco lembrados) como ente, sujeito de direito. As faces presentes e aparentes da exclusão, pobreza, defasagem escolar e, enfim, desvinculo com a escola perturbaram-me para este estudo.

Iniciei o estudo com o hiato entre o direito à educação, preconizado por todo ordenamento legal brasileiro a toda criança e adolescente do país e o (não) direito do jovem em medida socioeducativa de desfrutar deste ordenamento, de ele não estar inserido no mundo escolar e social.

O mundo, a sociedade teme o jovem infrator. Mas o desconhece. O trabalho que deveria acontecer de “assistência” não acontece. O aluno é colocado na escola e, para que não seja discriminado, é tratado como igual. Mas, esta igualdade não gera equidade. Este aluno precisa de mais.

Durante este estudo pude observar a inoperância do sistema em avaliar e seguir o que é proposto pelo princípio da proteção integral. A grande maioria dos jovens analisados era reincidente. E me perguntei várias vezes: Como? Como a escola não viu que o jovem estava faltando? Como o Conselho Tutelar não foi avisado de que ele não estava frequentando as

aulas obrigatórias ao cumprimento de LA? Como não foi levado a UAMA a situação do jovem? Como deixaram que ele se tornasse reincidente?

Trabalho diariamente com este público, não posso escolher que ele não frequente minha instituição. Ele é alvo de ações propostas pelo SUAS e SINASE. Mas, como o professor nas escolas da rede, não tive e não tenho aporte para atendê-los qualificadamente. Presto-me a seguir o ordenamento e acionar os entes envolvidos para encaminhar ações. E o mar cíclico de encaminhamentos infinitos perpetua-se.

Enfim, neste momento, formulo algumas explicações apoiadas nos resultados obtidos por esta pesquisa e à luz do referencial teórico que embasou toda a análise e seus temas.

Propagado neste curso de Pós Graduação, e também na concepção a que sigo, a educação, assim como o letramento, está para além do juntar letras e transmitir conhecimento. Como citado em SOUZA (2011) “a língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena”, o princípio da pedagogia do multiletramento, então, tem em vista um ensino, a educação mais significativa, com uma escola mais próxima da realidade (com valor e significações reais). A educação é formadora e libertária: forma cidadãos e os liberta das amarras sociais a que estão inseridos.

E é exatamente este princípio que vem sendo negligenciado no processo de (re)inclusão no cotidiano escolar. Os dados levantados nesta pesquisa, então, permitem dizer que os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em liberdade assistida não têm o direito fundamental à educação sendo plenamente respeitado.

A lei institui mecanismos que aportam desde a prevenção, passando pela proteção, até as medidas de promoção de direitos. Está impetrado no ECA, que deveria cuidar de cada detalhe do cumprimento. Mas, vale salientar, com base neste estudo, que apenas uma lei não garante direitos, principalmente quando trata de (pré)conceitos arraigados historicamente na sociedade. O “menor” é um problema social. Ponto vencido, perdem o ECA e os jovens.

Os dados colhidos mostram a frágil condição em que se encontram os jovens em medidas socioeducativas frutos deste estudo. Defasagem e distorção escolar, abandono e reincidência no crime. Destacando-se, principalmente, a falta de políticas educacionais diferenciadas, moderadas pelo respeito ao contexto social e cultural do jovem, além da inoperância das políticas sociais que buscassem resultados expressivos de inclusão social e econômica.

Frágil também, de acordo com os dados colhidos, é a articulação entre os entes sociais envolvidos diretamente com o público analisado (UAMA, CRE, Conselho Tutelar e

Escolas). O que se presenciou foi o caráter burocrático e formalista acima do social e qualitativo:

- a) A frequência nas escolas, determinada por lei, não era acompanhada processual e sistematicamente (havia apenas envio de relatório no fechamento anual e/ou semestral, quando as avaliações eram bimestrais);
- b) O acompanhamento dos casos resume-se no registro tanto de encaminhamentos para matrícula e dos motivos pelo qual ela não foi efetivada;
- c) O registro de projetos ou de ações efetivas para ultrapassar as dificuldades em conteúdo e na frequência deste jovem nas escolas não foram constatadas;
- d) A não efetiva matrícula do jovem na escola não foi fator determinante para a extinção ou modificação da medida, de acordo com a UAMA;
- e) A frequência do jovem na Unidade de Atendimento só acontecia quando ele se apresentava por conta própria (o “safo” nem aparecia...)

Assim, o que se verifica, é que a inclusão escolar destes jovens não foi efetivada o que deve, de alguma forma, ter contribuído para o quadro de reinserção em atos infracionais, visto que não puderam vislumbrar a inserção social e econômica pós medida socioeducativa.

Desta forma, vale relembrar o que o próprio ECA propõe como garantia:

Art. 53 ECA. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Ressaltando, assim, que estas garantias estão propostas a toda criança e adolescente, sem diferenciação quer cumprindo medida socioeducativa ou não. Conforme citado por SALIBA (2006, p.121):

É de fácil percepção que em nenhum momento a educação propalada pelo ECA é a tônica do processo de acompanhamento do infrator, especialmente se entendermos a educação para a cidadania com a capacidade de propiciar a qualquer pessoa e, em especial, ao adolescente, já que é dele que se está

tratando, a possibilidade de reprimir crenças e ilusões que não contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica, do surgimento da liberdade com responsabilidade e do gosto pela investigação e reflexão.

Desta forma, tomando do último parágrafo desta pesquisa (**o Gigante caminhará junto ao Anão?**), retomando a fala de Rousseau, nos remete a esta função emancipatória da educação e do letramento (FREIRE; SOARES), caberia perguntar que escola, que educação serviria, atenderia o processo de inclusão destes jovens em medida socioeducativa. Seria a mesma que ele freqüentava antes do ato infracional? O que esta escola poderia modificar que não o fez antes?

Esta pesquisa tenta contribuir para análise do processo de (re)inclusão na escola e a inoperância e incapacidade dos entes sociais em firmar o que é defendido por lei: o direito universal “à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. E que o não cumprimento de tal direito seja reconhecido pela ausência de direito e falha nas políticas sociais e educacionais.

Tal como outros trabalhos, não tive a intenção de esgotar o tema, ficando várias brechas e espaços para um melhor aprofundamento de estudos sobre a (re)inclusão de jovens egressos e em medidas socioeducativas no cotidiano escolar e, assim, a análise do processo de letramento individual. Assim sendo, vale ainda acrescentar alguns questionamentos futuros à pesquisa:

- Como são os encaminhamentos dos jovens em LA às instituições de ensino?
- Qual acompanhamento deveria existir, no Ensino Fundamental I, para que estes alunos não abandonem a escolas (seguindo as instruções do velho ditado: “*melhor prevenir que remediar*”).
- Qual a influência de gênero nas questões de abandono e retenção escolar (índices de evasão e reprovação) no Ensino Fundamental?
- Estudo para aferir as competências lingüísticas e os graus de letramentos em jovens em cumprimento de medida socioeducativa (TFOUNI, 2006; SOARES 2010, KLEIMAN, 2005).
- Que papel tem o professor e a escola para os alunos em medidas socioeducativas?
- Quais pontos seriam necessários para que este aluno seja realmente incluído? Desenvolvimento de projeto de letramento voltado a estes jovens, em conjunto com as UAMAs.

- Levantamento de dados de trabalhos de letramento e resgate de conhecimento visando à integração social no Distrito Federal.

Tais estudos estariam voltados principalmente às múltiplas capacidades e conhecimentos, os quais não têm fundamentalmente analogia com a alfabetização escolar, mas com a leitura de mundo, visto que, o processo de letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando se começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social (FREIRE, 2009; KLEIMAN, 2005).

Fica claro que mudar este quadro vai além de promulgação de novas leis ou portarias, ou encaminhamentos de matrículas, mas de transformações reais no cotidiano escolar com qualificação de educadores, propostas de projetos reais de acompanhamento e efetiva assistência. Tudo isso, acompanhado de um desenvolvimento socioeconômico do jovem concretizando o direito à educação proposto pelo ECA.

Mas, longe do que se prega, este trabalho demonstrou que existe um grande hiato nas ações desenvolvidas pelos entes sociais envolvidos no processo de inclusão escolar, com resultados positivos quase nulos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. 3ª Edição, São Paulo, Paz e Terra, 2003.

ALVES, P. B. et al. **Instituições de atendimento socioeducativo a adolescentes em situação de risco do Distrito Federal: panorama e perspectivas**. PSICO, Revista da PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 166-173, 2007. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/2564/1991>

BRANCALHÃO, W. R. D. **A educação para o adolescente em conflito com a lei: mecanismo de inserção ou de exclusão social?** 2003. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CASSANDRE, A. C. C. **A eficácia das medidas sócio-educativas aplicadas ao adolescente infrator**. Presidente Prudente, 2008. Disponível em:

<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewFile/876/846>

CELLA, S. M; CAMARGO, D. M. P. **Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão**. Educação e sociedade, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a14.pdf>

CODEPLAN. **PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Disponível em:

<http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/295-pesquisa-distrital-por-amostra-de-domicilios-.html>

DIGIÁCOMO, M. J. **Diretrizes para a política socioeducativa destinada ao atendimento de adolescentes autores de ato infracional**. Ministério Público do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/politica_socioeducativa/doutrina/politica_socioeducativa_v2.pdf

DIMENSTEIN, G. **O Cidadão de Papel**. Ática, São Paulo: 2005.

FACCI, M. **A escola é para poucos?** A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Psicologia política*, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2010000200010&script=sci_arttext

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 40 imp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes. 2000.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

MARTINS, D. C. **Estatuto da Criança e do Adolescente e política de atendimento**. Curitiba: Juruá, 2010.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009

ROCHA, W. S; SILVA, I; COSTA, C. R. **A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei**. *Pesquisas e práticas psicossociais*, São João del-Rei, 5(2), ago./dez. 2010.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, Parábola, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 5. ed. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SALES, M.A. **(In)Visibilidade Perversa: Adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo – USP. 2004.

SALIBA, M.G. **O olho do poder: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo – UNESP. 2006.

SARAIVA, L. G. **Medidas sócio-educativas e a escola: uma experiência de inclusão**. Dissertação (Mestrado em educação na ciência). UNIJUÍ – Universidade regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 2004.

SOUSA, R. M. R. Q. de. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SPOSATO, K.B. **Direito Penal de Adolescentes: elementos para uma teoria garantista**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SUPLAV – Dados e Indicadores Educacionais. Disponível em:
<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/dados-e-indicadores-educacionais.html>

APÊNDICES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de analisar o processo de inclusão dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa na escola. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista e questionário. Esta entrevista abordará questões relativas ao ambiente em que você trabalha bem como suas percepções sobre este processo e o desenvolvimento acadêmico destes jovens e o seu retorno à sociedade. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados. As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição e análise. Os resultados da pesquisa poderão auxiliar escolas, professores e outros jovens nesta mesma situação. Sua participação é voluntária, podendo ser interrompida em qualquer momento, sem prejuízo ou punição. As informações prestadas não serão, em nenhuma hipótese, utilizadas para fins judiciais. Sua participação é muito importante. A pesquisadora responsável pela pesquisa é Aline Izorade da Silva Roque. Desde já agradecemos a sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição através do telefone (61)84100737.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Eu, abaixo assinado, li o Termo de Esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Brasília,...../...../.....

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

1) Numere, de 1 a 10, entre os fatores abaixo listados, aqueles que, na sua opinião, mais influenciam a prática de atos infracionais pelos adolescentes

- () ambiente em que vivem/residem
- () ausência de vínculos familiares (falta do pai, fragilidade da mãe...)
- () dificuldades econômicas da família (desemprego, salários baixos...)
- () utilização de substâncias entorpecentes (lícitas ou ilícitas)
- () identificação com o “outro” (socialmente igual e autor de crimes ou atos infracionais)
- () ausência de vínculo com a escola (infrequência, evasão)
- () influência da mídia (programas violentos, fatos jornalísticos noticiando violências)
- () legislação branda, prevendo medidas socioeducativas de curta duração

2. Você considera que o ECA trouxe benefícios à Educação, à Escola?

- () SIM () Não

3. Você conhece as medidas socioeducativas aplicadas atualmente pela Secretaria da Criança e quais permitem a inclusão nas escolas?

- () SIM () Não

4. Você sabe os procedimentos de inclusão de jovens em Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviço à Comunidade?

- () SIM () Não

5. Você percebeu algum desvio de conduta em alunos na escola associado a atos infracionais?

- () SIM () Não

6. Na sua opinião, por que o adolescente em PSC e/ou LA não permanece na escola?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Pesquisa Escola

- 1) Qual a sua opinião sobre o ECA na escola? Você acha que trouxe modificações, benefícios?
- 2) O que vc conhece sobre medidas socioeducativas? Vc sabe algo sobre as PSC ou LA?
- 3) Como vcs conhecem os alunos que estão em medidas socioeducativas?
- 4) Como as escolas encaram a obrigatoriedade da inclusão destes jovens?
- 5) E tem bastantes alunos nessa situação nas salas que vocês dão aula?
- 6) E a escola, direção, coordenação..dá algum tipo de apoio para que vcs trabalhem com estes alunos?
- 7) Existe alguma proposta no Plano Pedagógico da escola voltado para possíveis inclusões destes jovens?
- 8) Existe/existiu alguma capacitação sobre o processo de inclusão destes jovens?
- 9) Há cobrança de relatórios/devolutivas sobre este processo?
- 10) Alguém faz o acompanhamento? Eles realmente são assistidos por alguém?
- 11) Vc se sente incomodado com a possibilidade da existência de alunos LA/PSC em suas salas de aula?
- 12) Com relação às notas e ao comportamento, como vc acha que este aluno é?
- 13) Neste contexto, há alguma ação específica da escola (nota, comportamento, desistência)?
- 14) Por que, em sua opinião, o adolescente em medida socioeducativa não permanece na escola?
- 15) O objetivo do sistema socioeducativo é possibilitar a ressocialização do adolescente. Você acha que esse objetivo é alcançado? Por quê?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Pesquisa Regional de Ensino

1. Há quanto tempo vc faz o acompanhamento e a inclusão dos jovens sob medida socioeducativa?
2. Existe/existiu alguma capacitação sobre o processo de inclusão destes jovens?
3. Como se operacionalizam (fluxo de encaminhamentos após a decisão judicial/quem controla a execução/onde são cumpridas)?
4. Quem participa na fiscalização do cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto (controle próprio, relatórios de instituições, informações gerais)?
5. Há cobrança de relatórios/devolutivas sobre este processo?
6. Alguém faz o acompanhamento? Eles realmente são assistidos?
7. Como as escolas encaram a obrigatoriedade da inclusão destes jovens?
8. E são muitos jovens incluídos? Existe a possibilidade de uma escola não aceitar algum jovem?
9. Por que, em sua opinião, o adolescente em medida socioeducativa não permanece na escola?
10. O objetivo do sistema socioeducativo é possibilitar a ressocialização do adolescente. Você acha que esse objetivo é alcançado? Por quê?
11. De acordo com dados passados pela UAMA, quase 50% dos jovens tem reincidência. Qual motivo vc associa a este fato?